المهارات اللغوية

مستوياتها
تدريسها
صعوباتها







دكتور
رشدى أحمد طعيمة

أهم جروبات علي تليجرام

باحثون

هنا سور الأزبكية

غواص في بحر الكتب

قناة مصر الثقافية و الفنية

المهـــارات اللغـــوية

مستوياتها، تدريسها، صعوباتها

دكتور

رشدى أحمد طعيمة

المستشار الأكاديمى لكليات التربية
وزارة التعليم العالى
سلطنة عمان

الطبعة الأولى
١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
٦ أشارع جواد حسنى - ت: ٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٤١٠,٧ رشدي أحمد طعيمة .
ر ش م هـ المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها/ رشدى أحمد طعيمة. -القاهرة: دارالفكر العربى، ٢٠٠٤م.
٤٣٠ص: جد؛ ٢٤سم .
يشتمل على ببليوجرافيات.
يشتمل على ملاحق.
تدمك :٨ - ١٨٣٨-١٠-٩٧٧.
١ - اللغة العربية- طرق التدريس. أ- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



الإخراج الفنى

منى حامد عمارة

رقم الإيـــــداع/ ٣٥٨٠/ ٢٠٠٤



إهداء

إلى نجلنا العزيز الدكتور عمرو محمد علامة

إلى كريمتنا العزيزة الدكتورة آيات رشدي طعيمة

رمزا لبنوة صادقة منهما ووالدية خالصة منا

وإلى حفيدنا الغالي نور الدين عمرو علامة

حلم الماضي.. ومتعة الحاضر.. وأمل المستقبل

يسَّر الله لنا ولهذه الأسرة الكريمة أسباب الخير

وأدام نعمة التوفيق

رشدى وفاطمة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ (٨٩) ﴾

[الأعراف]

مقدمة

تنقسم مجالات العملية التعليمية في الأدبيات التربوية إلى ثلاثة مجالات رئيسية عامة هي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري.

ويقصد بالمجال المعرفي ما يدور حول المعلومات والمعارف وما يتصل بهما من عمليات عقلية ينخرط فيها عقل الإنسان عند إجرائه هذه العمليات سواء أكانت تذكرا أو فهما أو تطبيقا أو تحليلا أو نقدا وتركيبا.

بينما ينضوي تحت المجال الوجداني ما يتصل بعواطف الإنسان ومشاعره ووجدانه سواء أكانت قيما أو اتجاهات أو ميولا أو غيرها.

في الوقت الذي يشتمل المجال المهاري على مختلف أشكال الأداء الإنساني والتي يقوم فيها بعمل حركي يستند إلى أساس نفسي، ومن ثم أطلق عليه في قاموس المصطلحات التربوية المجال النفسي حركي.

أبعاد تعليم اللغة:

وتعليم اللغة لا يشذ عن غيره من أشكال العمليات التعليمية الأخرى. ففيه من المفاهيم والأساليب والإجراءات ما ينتمي لكل من المجالات الثلاثة.

فالأداء اللغوي ليس مجرد أداء ببغاوي يقتصر الأمر فيه على تقليد الآخرين ومحاكاتهم. إنه أداء يستند إلى فكر معين، وإلى عمليات عقلية معينة يقوم الفرد فيها بالتعميم أحيانا وبالتخصيص أحيانا أخرى. كما تحكمه قواعد معينة، بمثل ما يفرض على الدارس من معلومات ومعارف تخص اللغة أو ثقافة الناطقين بها. كل هذا وغيره يمثل البعد المعرفي من أبعاد عملية تعلم اللغة.

والأمر لا يقف عند هذا الحد. بل إن تعلم اللغة عملية تستلزم جماع شخصية الدارس من حيث دوافعه وقيمه ومدى ما لديه من استعدادات نفسية لتقبل الآخرين وسعة صدره.. وغير ذلك من جوانب تنضوي تحت البعد الوجداني في العملية التعليمية.

وليس ذلك قصارى الأمر، بل إن البعد الثالث من أبعاد العملية التعليمية وهو البعد المهاري أو النفسي حركي، كما يطلق عليه أحيانا، من أهم الأبعاد الثلاثة في مجال تعلم اللغات وتعليمها، إن لم يكن أهمها على الإطلاق.

والمسلَّمة التي ينبغي أن ننطلق منها هي أن أية عملية تعليمية بوجه عام تتضمن الجوانب أو الأبعاد الثلاثة، إلا أن نسبها تتفاوت بين عملية وأخرى.

وفي مجال الأداء اللغوي تصدق المسلّمة أيضا مع الإشارة إلى غلبة البعد المهاري على شقيقيه المعرفي والوجداني.

اللغة مهارات، شأن غيرها من مهارات. يتعلمها الإنسان كالسباحة وقيادة السيارات والطباعة والرياضة وغيرها. ولا يمكن لمثل هذه المجالات أن يتعلمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده، إذ لا بد من الممارسة. وأفضل أشكال الممارسة ما كان في موقع العمل، أو في منطقة الأداء الفعلي التي يعد المرء لها.

من هنا ندرك المسوغ العلمي وراء طرح هذا السؤال عند كل برنامج نعده لتعلم اللغة: ما المهارات التي نود إكسابها للدارس ؟ قد يكفي المرء عند الرغبة في أن يتعلم عن اللغة أن يقرأ عنها كتابا، ولكنه لا يمكن أن يستغني عن ممارسة مهاراتها عندما يريد تعلمها. وفرق كبير بين أن نُعلّم اللغة أو نُعلّم عن اللغة. من هنا تأتي أيضا قيمة الكتاب الذي بين يديك، إذ خصص لتعليم مهارات اللغة حيث موطن الاهتمام هو تعلم اللغة وليس التعلم عنها.

الخطة العامة للكتاب:

لهذا الكتاب، شأن غيره من كتب تعليم المهارات اللغوية، أهداف يرجو تحقيقها ومهارات يرجو إكسابها، ومعلومات وأفكار يرجو أن يُعلّمها، وطرق تدريس يقترح اتباعها، ونظام وخطة نحب أن نعرضها، وأخيرا جمهور نود أن نتعرف عليه.

ولنبدأ في حديثنا بما انتهينا به، أي وصف الجمهور الذي أُلّف له الكتاب، وفي ضوء خصائصه وحاجاته تحددت أهداف الكتاب ومهاراته وخطته.

جمهور الكتاب:

ألف هذا الكتاب ليخدم هذا الجمهور :

- **أساتذة وخبراء تعليم اللغة العربية**، سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها. إذ يناقش معهم بعض القضايا المنهجية الخاصة بتحديد المهارات وقياسها وتنميتها مع التركيز على محورين أساسين: تعليم المهارات الصوتية واستخدام المدخل الاتصالى في تعليم مهارات اللغة.

- **مؤلفى كتب تعليم اللغة العربية ومعدي المواد التعليمية**، إذ يزودهم بقائمة تفصيلية للمهارات التى ينبغى أن تحظى بالاهتمام في مختلف برامج تعليم اللغة العربية مما يساعد هؤلاء الخبراء على اختيار المادة التعليمية المناسبة وتأليفها وإعدادها للدارسين

- **معلمى اللغة العربية**، إذ يساعدهم على التعرف على المهارات اللغوية التى يقومون بتدريسها، وأساليب تدريسها ثم قياس ما تحقق منها. كما يمكّنهم من الوقوف على بعض الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية ومن أبرزها المدخل الاتصالى. وأخيرا يتعرفون على أساليب تحديد الصعوبات اللغوية وطرق علاجها.

- **واضعى الاختبارات**، إذ يقدم لهم قائمة بالمهارات التى يمكن قياسها مصوغة بشكل دقيق ومحددة على أسس علمية، وفى ضوء دراسات منهجية ليس فيها مجال للذاتيات أو الرؤى الانطباعية. إن من أهم المشكلات التى تواجه واضعى الاختبارات اللغوية أيا كان نوعها؛ تحصيلية أو إجادة، أو تشخيصية، أو غيرها، العجز عن التحديد الدقيق لما ينبغى أن يقاس. ولا شك أن التحديد الدقيق للمهارات اللغوية يساعد على القياس الدقيق لها.

- **الباحثين**، إن مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وإن تعددت الأبحاث فيه الآن. إلا أن أرضه ما زالت بكرا.. وما زال المجال متسعا لأبحاث كثيرة خاصة فى مجال المهارات اللغوية سواء من حيث تحديدها لكل نوع من الجمهور أو قياسها أو تنميتها، ويتوقع أن تفتح الدراسات في هذا الكتاب المجال للباحثين وتيسر لهم أمر البحث العلمى إن شاء الله.



أهداف الكتاب:

لهذا الكتاب أهداف عامة ترتبط بالجمهور الذى ألف له. ولهذه الأهداف، شأن الأهداف العامة، صفة الشمول والتعلق بالقضايا العامة التى تخدم جمهور هذا الكتاب فى إجماله، ولكل دراسة فيه، بعد ذلك، أهداف خاصة تتعلق بطبيعة المحتوى العلمى فى كل دراسة على حدة.

وعلى وجه الإجمال يستهدف هذا الكتاب تحقيق ما يلى:

١- مناقشة الأسس العلمية والنفسية لتصنيف المهارات اللغوية وتحديدها. وتقديم تصور لتحديد المهارات اللغوية المناسبة لمستويات تعليم اللغة العربية فى كل من:

أ- برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب- مناهج تعليم اللغة العربية فى مراحل التعليم العام (المعرب).

٢- الحديث عن المدخل الاتصالى وتطبيقاته فى تعليم المهارات اللغوية فى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها مع عرض للجوانب التاريخية والعلمية والمفاهيم المتعلقة بهذا المدخل.

٣- الوقوف على مشكلات الأداء فى المهارات الصوتية بين الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم اختبارات مقننة للأداء الصوتى عند هذا الجمهور مع اقتراح بعض أساليب تدريس المهارات الصوتية بما فى ذلك تدريباتها.

٤- إبراز الفروق المنهجية بين كل من التقابل اللغوى وتحليل الأخطاء فيما يتعلق بالصعوبات التى تواجه الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند ممارستهم مهارة الكتابة مع عرض لنتائج بعض الدراسات التى أجريت فى هذا المجال.

أقسام الكتاب:

فى ضوء الأهداف العامة السابقة، ومراعاة لطبيعة الجمهور الذى يخدمه الكتاب يشتمل الكتاب على أربع دراسات رئيسية، يتدرج تحت كل منها عدد من الفصول بيانها كالتالي:



الدراسة الأولى

تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها

وهذه دراسة أجريتها في معهد اللغة العربية بمكة المكرمة بصحبة الدكتور أحمد أبو شنب الذى أولى الجانب النفسى والإحصائى اهتمامه. وتستهدف هذه الدراسة الحديث عن الأسس العلمية والنفسية التى يمكن في ضوئها تصنيف المهارات اللغوية وتحديدها. واقتراح منظومة لتوزيع هذه المهارات على مستويات برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (المبتدئ والمتوسط والمتقدم) وكذلك توزيعها على سنوات مراحل التعليم العام (الابتدائى والإعدادى والثانوي) وذلك بالنسبة لتعليم هذه اللغة في هذه المراحل. وقد استند هذا التصنيف إلى دراسة ميدانية طبقت على عدد من الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية فى عدد من معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية.

الدراسة الثانية

تعليم اللغة اتصاليا

وهذه دراسة نظرية حول المدخل الاتصالى فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهذا المدخل كما هو معروف حديث قديم.. فهو حديث بالنسبة لبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. إذ اقتصر الأمر أو كاد على الأساليب التقليدية في تعليم هذه اللغة حتى وقت قريب إلى أن برزت الحاجة إلى مواكبة العصر والتمشى مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. وفى هذه الدراسة نتناول الحديث عن المدخل الاتصالى تاريخه ومقوماته وكفاياته وأساليب تدريس المهارات اللغوية في ضوئه مع التركيز على إعداد المواد التعليمية فى ضوئه.

الدراسة الثالثة

المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها «دراسة ميدانية»

وهذه دراسة ميدانية أخرى أجريتها على الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية للعمانيين العائدين، وتستهدفت الوقوف على أهم مشكلات الأداء الصوتى



عندهم وذلك من خلال مقياس تم إعداده فى ضوء استطلاع آراء المعلمين حول الصعوبات التى يواجهها الدارسون في القراءة الجهرية ونطق الأصوات. وكذلك فى ضوء تحليل الكتب المقررة لتعليم اللغة العربية لهؤلاء الدارسين. ولقد أسفر تطبيق المقياس عن تحديد مستويات الأداء الصوتى عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. واقتراح برنامج لتصحيح الأخطاء الصوتية عندهم ومعالجة مشكلاته.

هذا، وقد عرضت هذه الدراسة في مؤتمر حول اللسانيات وتعليم اللغة العربية بكلية الآداب بالجامعة المستنصرية بالعراق في أبريل ١٩٨٢م.

الدراسة الرابعة

الصعوبات اللغوية

بين التقابل اللغوى وتحليل الاخطاء

وأخيرا فإن هذه دراسة نظرية حول أساليب تحديد الصعوبات اللغوية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهناك، كما نعلم، فرق بين المفهومين. فالتقابل اللغوى من أساليب التنبؤ بالصعوبات التى يمكن أن يواجهها الدارس في برامج تعليم اللغة. بينما يعد تحليل الأخطاء من قبل العمل العلمى الواقعى الذى يرصد حركة الواقع ويقف الباحث من خلاله على ما يعانى منه الدارسون بالفعل من صعوبات، وما يواجهونه من مشكلات، فى ضوء رصد حركة الأخطاء اللغوية عندهم، ومعدلات تكرارها. التقابل اللغوى هو دراسة قبلية. بينما تجد تحليل الأخطاء دراسة بعدية. وتستهدف هذه الدراسة الأخيرة في هذا الكتاب الوقوف على المفاهيم الشائعة في هذا المجال وبيان أوجه الصلة بين التقابل اللغوى وتحليل الأخطاء مع الحديث عن منهجيات كل منهما، كما نعرض لنتائج بعض الدراسات التى أجريت في ميدان تحليل الأخطاء.

وبعد...

فإن هذه الدراسات الأربع يجمع بينها أشياء وتفرق بينها أشياء أخرى. ولعل أهم ما يجمع بينها هو أنها تتعلق بالمهارات اللغوية سواء تحديدها أو قياسها أو تنميتها. كما أن هذه الدراسات تلتقى عند المنهجية العلمية الواضحة التى لا تترك مجالا، أو مجالا كبيرا على الأقل لذاتيات الباحثين..



أما ما يفرق بينها فهو كثير.. يقف على رأسها اختلاف الأهداف التفصيلية لكل منهـا. وتفاوت الجمـهور الذى طبـقت عليه أدواتهـا، ومقـترحـات العلاج للمشكلات التى يعانى منهـا كل نوع من هذا الجمهور، إذ تختلف طبـيعة العلاج باختـلاف طبيعـة المشكلة. فضلا عن تفـاوت الزمن الذى أجريت فيـه كل دراسة منها.

حسب هذا الكتـاب أن يسد فراغـا يشعر به مـؤلف فى ميدان تـعليم اللغة العربية. وحسب كل دراسة أن تفى بما وعدت به من أهداف. فإن كانت قد نجحت فذلك من الله فضل ومنّة.. وإن كانت الأخرى فحسبها شرف المحاولة.. وكفاها من الأجرين أجر..

والله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه.. نافعا به.

قويسنا - منوفية

المحرم ١٤٢٥هـ / مارس ٢٠٠٤م

المؤلف

رشدي احمد طعيمة



محتويات الكتاب

مقدمة ٥

الدراسة الأولى

تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها ١٥

الفصل الأول : مشكلة الدراسة ١٧

الفصل الثانى : الدراسة النظرية ٢٦

الفصل الثالث : الدراسة الميدانية ٤٣

الفصل الرابع : تحليل البيانات ٥٥

الفصل الخامس : خلاصة الدراسة ونتائجها ٨٩

مراجع الدراسة الأولى ١٣٠

ملاحق الدراسة الأولى ١٣٣

الدراسة الثانية

تعليم اللغة اتصاليا ١٤٧

مقدمة : ١٤٩

الفصل الأول : مفهوم اللغة ووظائفها ١٥٠

الفصل الثانى : المدخل الاتصالى ١٥٥

الفصل الثالث : الكفاية الاتصالية واللغوية ١٧٢

الفصل الرابع : أساليب تدريس المهارات اتصاليا ١٨١

الفصل الخامس : تطبيقات وتوجيهات ١٩٧

المراجع ٢٠٤

الدراسة الثالثة

المشكلات الصوتية عند الدراسين فى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها

(دراسة ميدانية) ٢١١

مقدمة : ٢١٣

الفصل الأول : مشكلة الدراسة ٢١٤

الفصل الثانى : مهارات الأداء الصوتى ٢١٨

الفصل الثالث : قياس الأداء الصوتى ٢٢٩

الفصل الرابع : اختبار الأداء الصوتى ٢٣٢

الفصل الخامس : الدراسة الميدانية ٢٣٩

الفصل السادس : نتائج الدراسة ٢٤٦

الفصل السابع : توصيات الدراسة ٢٦١

المراجع ٢٧٥

الملاحق ٢٧٩

الدراسة الرابعة

الصعوبات اللغوية

بين التقابل اللغوى وتحليل الأخطاء ٢٩٥

مقدمة ٢٩٧

الفصل الأول : بين الطلاب والمعلمين ٢٩٨

الفصل الثانى : التقابل اللغوى والاختبارات ٣٠٠

الفصل الثالث : تحليل الأخطاء ٣٠٥

الفصل الرابع : دراسات فى الصعوبات والأخطاء اللغوية ٣١١

المراجع ٣٦٦



الدراسة الأولى

تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها

الفصل الأول



مشكلة الدراسة

الإحساس بالمشكلة:

المتأمل في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يلمس غموضا في الأهداف وعجزا عن التحديد الدقيق لما تتصدى هذه البرامج لتعليمه.

ولعل الأمثلة تشرح ما نقصد. ففي برنامج أحد مراكز تعليم اللغة العربية بالكويت نقرأ هذا التوصيف:

المستوى الابتدائي (١٥ ساعة أسبوعيا غير معتمدة):

«هذا المقرر ذو مستوى ابتدائي، ويهدف إلى الوصول بالطالب إلى القدرة على نطق الأصوات نطقا سليما والتمكن من استعمال أهم القواعد الأساسية لتركيب الجملة وتحصيل عدد من مفردات اللغة المعاصرة في حدود ألف كلمة والتمكن من قراءة وفهم النصوص العربية المبسطة، والقدرة على التعبير بلغة عربية بسيطة شفهيا وكتابيا».

ومثل هذا التوصيف يفتقر إلى الكثير من الدقة والموضوعية، فهل هذه كل المهارات المرجو إكسابها للطلاب في المستوى الابتدائي؟ وماذا يقصد بأهم القواعد الأساسية؟ وما المحاور التي يدور حولها عدد المفردات الألف؟ وما حدود التمكن من قراءة وفهم النصوص العربية المبسطة؟ وما خصائص اللغة العربية المبسطة التي نرجو إكساب الطالب القدرة على التعبير بها؟

وفي أحد معاهد تعليم العربية بالسعودية لا نجد نصًّا في مناهجه لأي مهارة يرجى تعليمها. ويقتصر الأمر على عرض لتوزيع الساعات على الفروع المختلفة للغة ثم تفصيل للموضوعات التي يدرسها الطلاب في كل فرع.

وتحت المستوى الابتدائي الأول نقرأ ما يلي:

١- القراءة:

(أ) في محيط الأسرة:

١- الأسرة، ٢- البيت، ٣- حجرة الجلوس، ٤- غرفة النوم، ٥- الطعام والشراب.

(ب) في مجال الدراسة....... إلخ.

٢- الكتابة والخط:

(أ) الكتابة:

تدرس الأصوات نطقا وقراءة وكتابة على أن يراعى الآتي:

١- يدرس الصوت في كلمة وليس مفردا.

٢- تنتقى الكلمات بحيث تبين رسم الصوت في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

(ب) الخط:

(الاستعانة بالطباشير الملون في توضيح أجزاء الحرف)

وفي مثل هذا التحديد نلمس خلطا بين موضوعات تدرس، ومهارات تكتسب، وتوجيهات تلقى، ووسائل تعليمية يوصَى باستخدامها.. ويبقى لنا أن نسأل: ماذا نريد أن نكسب الطالب من مهارات في محيط الأسرة أو في مجال المدرسة؟ ثم ماذا بقى من أمر الأصوات العربية للمستويين المتوسط والمتقدم والفروع اللغوية الأخرى عندما يدرسها الطالب نطقا وقراءة وكتابة تحت فرع الكتابة في المستوى الابتدائي؟ وماذا يدرس تحت مادة الأصوات إذن؟ وما المهارات التفصيلية التي يرجى إكسابها له؟ وهل هذا هو الموقع المناسب لإلقاء توجيهات خاصة بطرق التدريس؟

ومع ما يوجه من نقد لهذين المركزين فحسبهما فضلا أن يكون لكل منهما لائحة ومنهج، ومصدر إشادتنا بهذا الفضل هو خلو كثير من المراكز الأخرى من لائحة ومنهج! ولقد اتصل أحد الباحثين بخمسة من مراكز تعليم اللغة العربية في مصر فلم يعثر في أي منها للائحة على أثر !

وعلى المستوى الدولي لا يزيد مستوى العمل كثيرا عما هو عليه بمراكزنا العربية، ففي أحد مراكز تعليم العربية بماليزيا نقرأ هذه الأهداف:

- فهم اللغة العربية ما يسمع وما يكتب وما يقرأ منها فهما جيدا.

- القدرة على النطق والتعبير عن الأفكار والمشاعر بفصاحة وطلاقة خلال مزاولتهم في المجال الدبلوماسي.

- القدرة على الكتابة مثل كتابة الرسائل والتقريرات والتعليقات على الأحداث وما يتعلق بمهنتهم الدبلوماسية.

- توعية الدارس بأهمية اللغة العربية لأنها لغة متطورة ولغة العلاقات في الحضارة القديمة والحضارة الحديثة.

والعمومية في مثل هذه الأهداف صفة بارزة. ولا يمكن، في تصورنا، الاعتماد عليها في تقرير ما يدرس الآن وما يمكن أن يرجأ لوقت تال وما لا داعي لتدريسه.

ولننظر في الهدف الأول لنسأل: في حدود ثلاثة أشهر (وهي المدة المحددة لهذا البرنامج) ماذا نريد للطالب (الدبلوماسي) أن يفهم من العربية؟ وما حدود الفهم الجيد؟

بقي أن نشير إلى برنامج لتعليم اللغة العربية في أحد مراكز تعليمها للناطقين بلغات أخرى (مركز اللغات بكلية الآداب بالجامعة الأردنية بعمان) (نهاد الموسى وآخرون، ١٢) وينفرد هذا البرنامج بموضوعية الكتابة والتحديد الدقيق للمهارات اللغوية التي يرجى إكسابها للدارسين في كل مستوى من المستويات الثلاثة.

فالمستوى الأول على سبيل المثال يتحدد هدفه العام كالتالي:

إكساب الدارسين قدرا من المهارات اللغوية يمكنهم من الاستماع إلى نصوص عامة بالعربية وقراءتها وفهمها. والتعبير كتابيا وشفويا عن مواقف الحياة العامة ومطالبها الأساسية لدى الدارسين.

ثم يترجم هذا الهدف العام إلى أهداف خاصة تحت كل فرع من فروع اللغة ولنذكر أمثلة من هذه الأهداف:

_ القراءة الجهرية:

- أن يتعلم الدارس أشكال الحروف العربية في مواقعها المختلفة.

- أن يجيد الدارس نطق الأصوات العربية وأداء الخصائص اللفظية للغة العربية.

_ القراءة الصامتة:

- أن يتدرب على تعيين الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة.



_ الرسم الكتابي:

- أن يتعلم الدارسون رسم الحروف العربية بمختلف أشكالها ومواقعها.

- أن يتعرف الدارسون القواعد الأساسية في الإملاء والهجاء العربي.

_ الاستيعاب السمعي:

- أن يصبح الدارس قادرا على فهم الأسئلة التي توجه إليه.

- أن يصبح الدارس قادرا على التمييز بين الأصوات العربية.

_ التعبير الشفوي:

- أن يتدرب الدارس على إلقاء الأسئلة وفهم الإجابة عليها.

ويستمر عرض الأهداف الخاصة تحت فروع أخرى مثل التعبير الكتابي والقاموس اللغوي وغيرها.

وبالرغم مما قد يوجه لهذه الأهداف الخاصة من نقد، فهي بلا شك خطوة على طريق العمل العلمي الذي صادفه الباحثان في برنامج أحد مراكز تعليم اللغة العربية.

إن البداية العلمية في رأينا، عند تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية هي تقسيمه إلى مستويات وتحديد ما ينبغي أن يكتسبه الطالب من مهارات لغوية في كل مستوى منها، ومثل هذا التحديد يساعد بلا ريب في تحديد الأهداف التفصيلية معرفية كانت أو وجدانية أو نفس حركية، كما يساعد في اختيار المحتوى العلمي وتحديد طرق التدريس وتصميم أساليب التقويم وغيرها من مجالات العمل التربوي.

وتتكرر الدعوة في مؤتمرات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لمراعاة ذلك والنص عليه ضمن توصياتها.

ففي ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتي عقدت بالرباط سنة ١٩٨٠ يوصى بما يلي:

- العناية بالمهارات اللغوية المختلفة بصورة متوازنة.

وفي الحلقة الدراسية لخبراء وضع أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي عقدت في قطر سنة ١٩٨١ يوصى بما يلي:



- ينبغي أن تنظم مادة التعليم وفق مستويات محددة لكل صف دراسي وأن تكون هذه المستويات قليلة ومحددة وملائمة لكل صف دراسي بكل مرحلة من مراحل التعليم على أن تراجع وتعدل باستمرار.
- أن يضع هذه المستويات متخصصون في التربية وعلم النفس من العاملين بتعليم العربية لغير العرب. على أن توضع هذه المستويات في ضوء الدراسات العلمية لسيكلوجية المتعلم وسيكلوجية المرحلة، وفي ضوء حصيلة التلاميذ اللغوية والفكرية والثقافية. وفي ضوء طبيعة اللغة المتعلمة وفلسفة المجتمع واتجاهاته.
- أن تنظم مادة التعليم الملائمة للصفوف والمراحل الدراسية على أساس الاهتمام بالمتعلم واستعداده وميوله. كما تأخذ بخصائص اللغة ووظيفتها.

هنالك إذن إحساس عام بين المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بضرورة تقسيم العمل إلى مراحل أو مستويات لكل مستوى مجموعة من المهارات اللغوية التي يحددها الخبراء في ضوء نتائج الدراسات العلمية مما يضمن لنا إلى حد كبير منهجية العمل ومن ثم تحقيق ما ننشده من أهداف.

لم يعد يتحمل المجال الاجتهادات الفردية والآراء الخاصة كأساس وحيد للعمل، فإذا كان بعضها يصيب فكثير منها يخطئ.

من هنا نشأت فكرة البحث الحالي لنتصدى لمشكلة من مشكلات تعليم العربية، تلك هي تحديد المهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من المستويات الثلاثة الابتدائي والمتوسط والمتقدم.

تحديد المشكلة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ماذا يقصد بالمهارة؟ وما مكوناتها؟ وما الأسس النفسية التي يمكن في ضوئها تصنيف المهارات اللغوية وتحديدها؟ ثم ما أهم خصائص التصور الإسلامي لبعض المفاهيم الشائعة في هذا المجال؟

٢- ما أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى نعني المبتدئ والمتوسط والمتقدم؟

٣- إلى أي مدى تتفاوت نظرة المشتغلين بتعليم العربية نحو هذه المهارات؟ وعلى وجه التحديد: كيف يتم تصنيف المهارات اللغوية في رأي كل من: الباحثين، والأساتذة، والطلاب؟



٤- ما موقع هذه المهارات في الصفوف الدراسية بمراحل التعليم العام للتلاميذ الناطقين باللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

من أهم الأهداف التي تنشد هذه الدراسة تحقيقها ما يلي:

١- حصر أكبر عدد من المهارات الأساسية والثانوية اللازمة لتعليم اللغة العربية في معاهد تعليمها للناطقين بلغات أخرى.

٢- تصنيف هذه المهارات عن طريق دراسة ميدانية، واقتراح ما يناسب كل مستوى من مستويات تعليم العربية منها (وليلاحظ القارئ هنا إيثارنا كلمة «اقتراح» على كلمة «تحديد»).

٣- وضع تصور لهيكل تنظيم المهارات اللغوية ذات الدلالة الإحصائية كخطوة مساعدة نحو وضع تصنيف هرمي Hierarchy للمهارات النفس حركية Psychomotor في ضوء تصانيف الأهداف التربوية في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية وذلك في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام والعربية على وجه الخصوص.

٤- وضع تصور افتراضي لتوزيع المهارات اللغوية على الصفوف الدراسية بمراحل التعليم العام من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني عشر وهو نهاية المرحلة الثانوية بالتعليم العام في البلاد العربية.

منطلقات الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى مجموعة من المنطلقات التي نجملها فيما يلي:

١- يتفاوت مستوى النجاح الذي تحققه برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بتفاوت القدرة على تحديد أهدافها مترجمة إلى مهارات محددة يتم تحقيقها في كل مستوى من مستويات هذه البرامج.

٢- يمكن الاعتماد في تصنيف المهارات اللغوية وتقسيمها إلى مستويات على تصور المشتغلين بميدان تعليم العربية لمركز الاهتمام ومحور العمل في كل مهارة على حدة.



٣- من المهارات ما تتضح معالمها وتتبين حدودها إلى الدرجة التي يسهل معها توزيعها على المستويات اللغوية المناسبة. إلا أن منها ما يمكن أن يشترك في مستويين أو أكثر.

٤- تتميز إلى حد ما معالم المجال المعرفي Cognitive Domain كما حدده بلوم وأعوانه. وكذلك خريطة المجال العاطفي (الوجداني) Affective Domain كما حدده كروثول وأعوانه إلى الدرجة التي يسهل بها تصنيف الأهداف تحت كل ميدان وتحديد معالمها، في الوقت الذي يتعذر فيه هذا الأمر فيما يخص الميدان النفسي حركي Psychomotor Domain، فالمهارات المندرجة تحت هذا الميدان يعتمد أداؤها أحيانا على مستوى معين من النشاط العقلي بمثل ما تشترك فيها اعتبارات وجدانية لعل من أبرز مظاهرها ومن أدنى مستوياتها رغبة الفرد في أداء هذه المهارات.

وواقع الأمر أننا نشعر أن العلاقة بين هذه الميادين الثلاثة بحاجة لمزيد من الدراسة التي تبرز أشكال التداخل ونقاط الالتقاء بينها. ولقد نخرج مستقبلا بتصنيف آخر للمهارات التي تشترك فيها الميادين الثلاثة، العقلي والوجداني والنفسي حركي، فتزيد الميادين ميدانا وتصير أربعة بدلا من ثلاثة !

٥- تهدف الدراسات الوصفية، ومن بينها هذه الدراسة، إلى بحث العلاقة بين المتغيرات محاولة الوصول إلى حقيقة الظواهر والكشف عن أسبابها ومسبباتها. وفي إطار هذه الحدود ليس من وظيفة هذه الدراسة اتخاذ قرار بما ينبغي وما لا ينبغي تقديمه من مهارات في أي برنامج من برامج تعليم العربية. ولعل النتائج التي تنتهي إليها هذه الدراسة تساعد متخذي القرار على اتخاذه.

وهنا لا بد لنا من وقفة، فالوصفية هنا لا تعني الوقوف عند حد جمع البيانات وتبويبها أو حتى تحليل ما يبدو فيها من أرقام وإنما يتعدى الأمر إلى بذل الجهد لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تسهم في مرحلة لاحقة في تقدم المعرفة.

حدود الدراسة:

تتحرك هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

١- من حيث ميدان الدراسة: اقتصر اختيار أفراد العينة على أولئك العاملين بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى في مكة المكرمة.



٢- من حيث عينة الدراسة: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على خمسة وثلاثين فردا من المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، منهم خمسة عشر طالبا. والباقي (عشرون) أساتذة بالمعهد. ولعل هذا يفرض حدودا عند تعميم النتائج.

٣- من حيث أداة الدراسة: اقتصر الأمر على استعمال الاستبيان كأداة لتحديد المهارات اللغوية. وكانت طريقة تقديم الاستبيان لأفراد العينة هي طريقة الاتصال المباشر، حيث يسهل شرح هدف الدراسة ومغزاها وتوضيح بعض النقاط، والإجابة عن الأسئلة التي تثار، فضلا عن إثارة دوافع الأفراد للإجابة على الأسئلة بصدق وعناية.

٤- من حيث المعالجة الإحصائية: اقتصر الأمر في المعالجة الإحصائية للبيانات على استخدام النسب المئوية ومربع كاي (كا٢) ومستوى الدلالة.

٥- من حيث طبيعة الدراسة: في ضوء الحدود السابقة ينظر الباحثان إلى هذه الدراسة على أنها أقرب إلى دراسة تستطلع الميدان من أن تكون دراسة تقطع برأي. فالعينة قليلة، والميدان صغير، والمعالجات الإحصائية محدودة.

٦- من حيث مستوى دلالة المهارات: تستلزم الدراسة العلمية للمهارات اللغوية تجزئتها، مع التسليم بالطبع بأشكال التداخل بينها. ومن المتوقع، كنتيجة لهذه التجزئة أن تنتهي إلى عدد من المهارات ليست بذات الدلالة.

أهمية الدراسة:

الهدف الأساسي لهذا البحث كما سبق القول، تحديد المهارات اللغوية اللازمة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ويتوقع لنتائج هذا البحث أن تساعد في كل من:

١- صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر إجرائية وأدق صياغة وأوضح سلوكا.

٢- اختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف السابقة.

٣- تحديد طريقة التدريس المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية.

٤- اختيار أساليب التقويم المناسبة وإعداد الاختبارات اللازمة لقياس مدى اكتساب الدارسين لكل مهارة من مهارات تعليم العربية.



٥- تصنيف الدارسين الجدد على أسس علمية وفي ضوء معايير دقيقة تستند إلى تصور للمهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى.

٦- إبراز المواطن التي يجب تركيز العمل فيها، وبذل الجهد الأكبر لإنجازها. وبذلك تتحدد أولويات العمل ولا يضيع في غمرة العمل الكلي مهارات أساسية أو جوانب أخرى بلا اهتمام.

٧- إعداد المواد التعليمية الجيدة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بما في ذلك تأليف الكتب الدراسية أو إعداد المذكرات أو إصدار كتب للقراءة الإضافية أو إنتاج وسائل تعليمية أو تصميم برامج لتعليم العربية بواسطة التكنولوجيا التربوية أو غير ذلك من مجالات.

٨- ابتكار استراتيجيات تربوية جديدة، وأساليب تدريسية معينة وأنشطة لغوية متعددة يخدم كل منها مهارة من مهارات تعليم العربية. وبذلك تتحرر برامج تعليم العربية من الروتينية التي لحقت بها في بعض المعاهد، ومن الملل الذي سرعان ما يصيب المتعلمين نظرا لعدم التجديد في أساليب التدريس، والعجز عن تنويع مجالات النشاط.

٩- عمل تصنيف هرمي لمهارات تعليم العربية بحيلها من مجرد سرد غير منظم إلى بناء تراكمي متكامل ذي شكل تنظيمي تتضح العلاقة بين أجزائه.

١٠- فتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، أوسع نطاقا، وأعمق تناولا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

الفصل الثاني



الدراسة النظرية

مقدمة:

تستلزم دراسة المهارات، الحديث عن الأسس النظرية الخاصة بتعريفها وتمييزها عن غيرها من المفاهيم والمصطلحات، وكذلك تصنيفها وبحث مكوناتها وبيان أساليب تحديدها ثم طرق تعلمها وتعليمها. وتمثل هذه الجوانب الخمسة أساس الدراسة النظرية الحالية. وسيكون محور اهتمامنا هنا عرض ما انتهت إليه الدراسات السابقة التي تم مسحها. وتتصدى الدراسة النظرية هنا للإجابة على السؤال الأول في مشكلة البحث.

تعريف المصطلحات:

من المصطلحات التي تتردد بكثرة في مجال علم النفس التعليمي مصطلحات الاستعداد والقدرة والمهارة، والخلط بينها كثير. ونود أن نعرض بإيجاز لما تتبناه هذه الدراسة من تصور لكل مصطلح منها. مع إبراز التصور الإسلامي لكل مفهوم.

الاستعداد : Aptitude

يُقصد بالاستعداد قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات على أن يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن، وبعبارة أخرى فإنه يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب، سواء أكان هذا التدريب مقصودا أو غير مقصود. فأحسن اثنين استعدادا من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت أقصر. وعلى هذا فالنظرة المعاصرة للاستعداد تعني السرعة المتوقعة للمتعلم في ناحية من النواحي نتيجة وجود قدرات خاصة عند الشخص ترتبط بالموضوع الذي يتعلمه، وقد يكون الاستعداد مركبا من عدة قدرات أولية بسيطة كالاستعداد اللغوي أو الرياضي أو الفني، وقد يكون الاستعداد بسيطا مثل قدرة الفرد على التمييز بين الأصوات أو الألوان.

وللإسلام نظرة مستقلة في مفهوم الاستعداد، فهو يرى أن الإنسان مخلوق مزدوج الطبيعة: مردوج الاستعداد، بمعنى أنه بطبيعة تكوينه مزود باستعدادات متساوية للخير والشر، والهدى والضلال.. وأنه قادر على التمييز بين ما هو خير وما هو شر، كما أنه قادر على توجيه نفسه إلى الخير والشر سواء. ويعبر القرآن عن هذا الاستعداد أو القدرة الكامنة تارة بالإلهام كما في قوله تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۝ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ۝ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ۝﴾ [الشمس] وتارة أخرى بالهداية ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ ۝﴾ [البلد]. ﴿إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا ۝﴾ [الإنسان] وجدير بالذكر أنه بجانب هذه الاستعدادات الفطرية الكامنة توجد في الإنسان قوة واعية مدركة موجهة هي التي تناط بها التبعة. فمن استخدم هذه القوة في تزكية نفسه وتطهيرها وتنمية استعداد الخير فيها وتغليبه على استعداد الشر فقد أفلح. ولم تشأ رحمة الله عز وجل أن تترك الإنسان لاستعداد فطرته الإلهامي، ولا للقوة الواعية المالكة للتصرف، بل أعانه سبحانه بالرسالات السماوية وبالرسل الكرام والتوجيهات والعوامل الخارجية التي توقظ هذه الاستعدادات وتشحذها، ولكنها لا تخلقها خلقا، لأنها مخلوقة فطرة، وكائنة طبعا، وكامنة إلهاما. (سيد عبدالحميد مرسي، ٥ ص ٥٢، ٥٣).

والدراسة الحالية وهي تحدد المهارات والمفاهيم الواجب توافرها لدى دارسي اللغة العربية في كل مستوى من مستويات تعليمها للناطقين بلغات أخرى ترى أن الاستعداد اللغوي ضروري في تعلم المهارات اللغوية واكتسابها وأنه يتوقف على المستوى الارتقائي الذي وصل إليه الدارس وعلى قدرته على معالجة الأفكار والمعاني عن طريق استخدام الألفاظ.

القدرة Ability

هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة، أو على تذكر قصيدة من الشعر، أو الكلام بلغة أجنبية، أو إجراء العمليات الحسابية. والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان، ولقد تتابعت الدراسات والبحوث لبراون وستيفنسون وكيلي وثرستون وغيرهم في إثبات وجودها «مؤكدة أن العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسئولية عن الفروق بين الأفراد في النشاط العقلي المعرفي».

(سليمان الخضري الشيخ، ٤)



ويميل الباحثان إلى تبني وجهة النظر القائلة بأن القدرة هي تصنيف لمجموعة من الاستجابات أو أساليب النشاط العقلي ترتبط فيما بينها ارتباطا كبيرا متميزة بذلك عن غيرها من الاستجابات. وأن القدرة اللغوية قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها، كما دلت على ذلك نتائج البحوث والدراسات حول المكونات العاملية للقدرة اللغوية. ومن أهم هذه المكونات القدرة على الفهم اللفظي وعامل الطلاقة اللفظية وعامل إدراك العلاقات اللفظية والطلاقة التعبيرية.

فالقدرة اللغوية بهذا المفهوم ما هي إلا قدح للاستعداد اللغوي عن طريق عوامل النضج والبيئة، كما أنها تدخل في كل مجالات اللغة وأنشطتها.

الفرق بين الاستعداد والقدرة:

الاستعداد سابق على القدرة وضروري لها. فهو قدرة كامنة لدى الفرد يحيلها النضج الطبيعي والخبرة والتدريب والتعلم إلى قدرة فعلية. ونحن نستدل على وجود الاستعداد لدى الفرد في مجال معين من قدرته على التعلم السهل السريع والتفوق في هذا المجال. (أحمد عزت راجح، ١ ص ٤٣٦ ، ٤٣٧).

وتتوزع الاستعدادات والقدرات بين الناس، حيث توجد فروق كثيرة بينهم في استعداداتهم وقدراتهم البدنية والنفسية والعقلية. وترجع هذه الفروق الفردية إلى تفاعل كل من العوامل الوراثية والبيئية، غير أن الوراثة أعمق بكثير في مدى الاستعدادات.
وقد أشار القرآن الكريم إلى ظاهرة الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات في كثير من المواضع، منها قوله تعالى: ﴿ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلائِفَ الأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ .. (١٦٥) ﴾ [الأنعام] وقوله عز وجل: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ (٢٢) ﴾ [الروم] فالآية الكريمة الأولى تشمل كل أنواع الفروق بين الناس سواء كانت وراثية أم مكتسبة، وسواء كانت بدنية أو نفسية أو عقلية، أو في الثروة أو الممتلكات والنفوذ، والآية الثانية تشير بوضوح إلى أثر كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية في ظاهرة الفروق الفردية، فاختلاف الألوان يرجع إلى العوامل الوراثية، واختلاف الألسنة واللغات واللهجات يرجع إلى العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية.

(محمد عثمان نجاتي، ١١، ص ٢٢٤،٢٢٥)

ومما هو جدير بالذكر، أن إشارات القرآن الكريم إلى ظاهرة الفروق الفردية كحقيقة مؤكدة تتجلى في الاستعدادات والقدرات البدنية والنفسية والعقلية، وتؤدي إلى

التبـاين في القدرة على العـمل وتحصيل العلم، وأن الفـرد لا يكلّف إلا ما في وسـعه وطاقته - وذلك منذ أربعة عـشر قرنا من الزمان - إنما هو الفكرة الأساسيـة فيما وصل إليه علم النفس الحـديث بعد منتصف القرن العـشرين من الاهتمام بقـياس الفروق بين الأفراد في الاستعـدادات والقدرات لتنظيم عملية التعليم بحـيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته وقدراته (مـحمد عثمان نجاتي، ١١، ص ٢٢٦، ٢٢٧) ومن أهم المصطلحات التي شاعت بهذا الصدد ما أطلقه كرونباخ Cronbach, H.J. (١٩٦٧) على التـفـاعل بين الاسـتـعـداد والمادة التـعليـميـة المناسـبـة Aptitude- Treatment Interaction (A.T.I.)، وما أطلقه برلينر وكوهين Berliner & Cohen (١٩٧٣) على التفاعل بين سمة الشخصيـة والمادة التعليمية المناسبة Trait- Treamtment Interaction (T.T.I.) وكلاهمـا يقوم على أسـاس أن الفروق الفـردية في الاسـتعدادات والسـمات الشخصـية تتأثر بالمادة التعليـمية المناسبة. والـهدف من بحوث الـ A.T.I و T.T.I هو الاستفادة التطبيقية من معرفة أوجـه التفاعل بين المواد التعليمية المختلفة (المعاملات) وبين متغيرات الاستـعداد وخصائص الشخصية المختلفة من أجل تنميـة وإيجاد برامج تعليمية بديلة تعمل على جعل التعلم أكثر مناسبة لكل فرد. (Abou- Shanab, 12).

المهارة: Skill

للمهارة تعريفات كثيرة نذكر منها:

١- يعرفها دريفر Driver في قاموسه لعلم النفس بأنها السـهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي.

٢- ويعرفها مان Munn بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثـاني لغوي. ويضيف بأن المهارات الحـركية هي: إلى حد ما، لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية.

.(Munn, N.L. 26, P.104)

٣- ويعرفها جانيـيه وفليشمان Gagne & Fleshman بقولهما ان المهـارة الحركية تتابع لاستجـابات تعودها الإنسان Sequence of habitual responses ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة (Gagne, R.M. & E.A. Fleishman 21, P.38).

٤- ويرى لابان ولورنس Laban & Lawrence أن المطلب الأول للـمـهـارة هو الاقتـصاد في الجهـد، ويعرفان المهـارة بأنها آخـر مرحلة للإكمـال والاتفاق .(Laban, R. & F.C. Lawrence, 24)



٥- ويعرفها Good في قاموسه للتربية بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا. وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين (Good, C.V. 22, P.503).

٦- ويقرر كرونباخ Cronbach بأن المهارة سهل وصفها، صعب تعريفها ويعرف الحركة الماهرة Skilled Movement بأنها عملية معقدة جدا تشتمل على قرائن Cues معينة، وتصحيح مستمر للأخطا.
(Cronbach, L.J, 17, P.326).

٧- ويذكر بورجر وسيبورن Borger & Seaborne (١٩٦٦) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٧، ص٤٧٨) أن لكلمة مهارة عدة معان مرتبطة، منها «الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة مثل قيادة السيارات والكتابة على الآلة الكاتبة. وفي هذا المعنى نجد التركيز على النشاط والإنجاز والمعالجة الفعلية الواقعية»، هذا على الرغم من أننا نتحدث أحيانا عن المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية... إلخ.

الفرق بين القدرة والمهارة:

يشير مصطلح القدرة - كما سبق القول - إلى سمة عامة لاصقة بالفرد وثابتة عنده، تسهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة. وعلى سبيل المثال فإن القدرة على التصور المكاني مهمة في مناشط مختلفة مثل البحرية وطب الأسنان والهندسة. هذا في الوقت الذي تعتبر المهارة فيه أكثر تحديدا. كما أنها موجهة نحو مهمة معينة Task Oriented، ومن معاني المهارة - كما يذكر فؤاد أبو حطب، آمال صادق وصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء. فالتركيز ينصب على مستوى الأداء وليس على خصائص الأداء ذاته، ومن ذلك مثلا مهارة النجار في استخدام المنشار، والمهارة في السباحة على الظهر، والمهارة في قيادة الطائرة، بينما يعتبر التصور المكاني والحذق اليدوي Manual dexterity قدرات عامة أكثر أهمية، والقدرات عادة هي ناتج التعلم المبكر Earlier Learning (Parker, J.F. & E.A. Fleishman, 27).

ويرى الباحثان أن القدرة عامة ويندرج تحتها عدد من المهارات، فالمهارة جزء من مكونات القدرة، وهما في هذا يتفقان مع د. محمد صلاح الدين مجاور في أن القدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم، والسرعة، والتحليل، والنقد، والحكم والاستنتاج وغير ذلك من المهارات (محمد صلاح الدين مجاور، ١٠).



المستويات التعليمية ومهاراتها اللغوية:

إن تعلم أي لغة من اللغات عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان في كل منها شيئا حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللغة.

وقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات Levels وهذه المستويات لا ترتبط بالمستويات التعليمية التي يقضيها الطالب في مدرسة أو معهد وفي ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها فإن المستويات تعني المراحل التي يقطعها الطالب في تعلمه هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية.

ولقد اختلف المشتغلون بتعليم اللغات الأجنبية في تحديد عدد المستويات التي ينبغي أن تنقسم إليها برامج تعليم هذه اللغات حتى يقرب الطلاب من مستوى الناطقين بهذه اللغات نطقا وأداء وفهما. فمن الكتّاب من يقسم هذه المستويات إلى ستة تتوازى مع سنوات الدراسة بالمرحلة الثانية (ما بعد المرحلة الأولى، أي الابتدائية). ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات. ومنهم من يقسمها إلى أربعة (هي المستوى الابتدائي أو الأولي والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم والمستوى النهائي Terminal Level) ومع وجاهة كل تقسيم من هذه التقسيمات، وعلى الرغم من وجود مبرر لكل منها؛ إلا أن العرف السائد - وهو ما أخذت به الدراسة الحالية - هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الأجنبية إلى ثلاثة مستويات، هي المبتدئ والمتوسط والمتقدم. والفرق بين هذه المستويات هو فرق في الدرجة، أي فرق بين مستويات الأداء اللغوي. ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات في عبارة بسيطة مؤداها أن المستوى المبتدئ يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب، وتمكينه من أن يألف هذه المهارات الأساسية. وأن المستوى المتوسط يستهدف توسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي.

مكونات المهارة:

للباحثين تصورات مختلفة للعوامل التي تتكون منها المهارة، وفيما يلي بعض هذه التصورات:

١- تعتبر المهارة في رأي سيشور Seashore درجة من الكفاءة في أداء فعل ما. كما أن المهارات جميعها تتضمن حركة الجسم كله أكثر من مجرد مجموعة من



العضلات الكبيرة أو الصغيرة. وأشار أيضا إلى أن المهارات الحركية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: السرعة Speed والقوة Strength والثبات أو الدقة Steadiness, Precision (Seashore, R. 31 P.86).

٢- ويرى ستون Stone أن العوامل الأساسية في المهارة الحركية هي الضبط العضلي Muscular Control والدقة Accuracy والاقتصاد في الجهد Economy of force «وهذا يتطابق إلى حد ما، وفي رأينا، مع ما قاله سيشور من الثبات والدقة» (Stone, H, 33, P.123).

٣- أما بنيت Bennett فيذكر العناصر الآتية بوصفها مكونات للقدرة الحركية العامة General motor ability خفة الحركة والرشاقة agitity والتناسق coordination والقوة strength والمرونة flexibility والتوازن balance والمتانة وقوة التحمل endurance. (Bennett, C. H. 13 pp: 253 - ٢٦٧).

٤- وقد درس فلشمان Fleishman القدرات النفس حركية Psychomotor abilities كمحاولة لإيجاد عدد من فئات القدرات التي يمكن أن تساعد في وصف مدى واسع من المهام النفس - حركية. وقد استخلص لنا عشرة عوامل مستقلة تتكون منها المهارة النفس - حركية Psychomotor هذه العوامل هي:

أ- سرعة حركة الأصبع والمعصم - Wrist finger speed

ب- الحذق في حركة الأصبع - Finger dexterity

جـ- معدل حركة الذراع - Rate of arm movement

د- الحذق اليدوي - Manual dexterity

هـ- ثبات حركة الذراع واليد - Arm - hand steadiness

و- زمن رد الفعل - Reaction time

ز- الاستهداف - Aiming

ح- التناسق النفس -حركي - Psychomotor coordination

ط- تمييز وضعية الجسم - Pictorial discrimination

ي- العلاقات المكانية - Spatial relations

(Fleishman, E. A., 19, P : 454).



ك- ويحلل سكوت Scott عملية أداء المهارة إلى ثلاث مراحل هي: الحركة التمهيدية Preperatory والحدث action والمتابعة Follow- through.

(Scott, N. G, 30 pp: 225-239).

٥- هذا، ويصف ميجر وبيش ١٩٧٦ Mager & Beach مكونات الأداء المهاري كما يلي (د. جابر عبدالحميد جابر وآخرون، ٢ - ص٧١):

أ- التمييز: ويعني معرفة متى ينبغي عمل الشيء، ومعرفة متى يكون العمل قد اكتمل.

ب- حل المشكلات: ويعني كيفية تقرير ما ينبغي عمله.

جـ- التذكر: وهو معرفة ما ينبغي عمله، ولماذا؟

د - المعالجة اليدوية: وتعني كيفية أداء العمل.

هـ- المعالجة اللفظية: وتعني وصف الأداء.

ويمكن تحليل محتوى المهارة اللغوية إلى مكونات ثلاثة، أحدها يخضع للجانب العقلي المعرفي، والثاني يتبع الجانب العاطفي الانفعالي، والثالث يتبع الجانب النفسي - حركي.

خصائص الأداء اللغوي الماهر:

في ضوء التعريفات السابقة للمهارة والمكونات التي انتهى الباحثون إلى تحديدها فيما يخص المهارات، وفي ضوء الملاحظات العامة لأشكال الأداء، يمكن الخروج بالصفات التي تعتبر خصائص مميزة للمهارة اللغوية. إن إطلاق لفظ مهارة على عمل معين (الأداء اللغوي هنا) يعني ما يلي:

١- أن الأداء حركي معقد إلى حد ما.

٢- أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث.

٣- أن ثمة تكاملا في السلوك نتج عن هذا التعلم.

٤- أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

٥- أن الحركات الغريبة التي كانت دخيلة على الأداء قلت، إن لم تكن اختفت.

٦- أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص.



٧- أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

٨- أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.

٩- أن الأداء يأخذ طريقه بسرعة مطردة.

١٠- أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل.

١١- أن الأداء العملي يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه.

١٢- أن هناك تآزرا بين مختلف أعضاء الإنسان، أعضاء النطق وأعضاء الحس. حيث إن المهارات اللغوية تتضمن مهارات إدراكية حركية عقلية، والتآزر يعنى استخدام هذه الأعضاء المختلفة معا.

١٣- أن هناك تنظيما لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر. هذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية، ويعتبر تعلم ما هو فرعي شرطا لازما وسابقا لتعلم ما هو أساسي.

تصنيف المهارات:

تهتم الدراسة الحالية بتصنيف المهارات اللغوية على أساس المستويات التعليمية والمتتبع لكثير من الكتابات العربية والأجنبية في مجال المهارات، يجدها تقتصر، أو تكاد، على المهارات النفس حركية.

فالدراسات التي تناولت تصنيف المهارات بصفة عامة تبرز أهمية تحليل المهارة Skill Analysis أو تحليل الخطوات المتتابعة Procedural analysis فمحتوى المهارات الحركية يتكون من سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التي ينبغي أداؤها في تتابع معين حيث يتحقق الهدف. فمهارة إجراء اتصال هاتفي مباشر لصديق في بلد آخر تمر بخطوات متتابعة هي الحصول على رقم الخط، ومعرفة رقم الشخص المطلوب قبل رفع السماعة، ثم رفع السماعة والاستماع إلى نغمة التشغيل ثم إدارة القرص برقم فتح الخط ثم إدارة القرص برقم الشخص المطلوب ثم الاستماع لنغمة الرنين لمعرفة ما إذا كان الصديق مشغولا أو موجودا. وهذه الخطوات تنظم في تتابع، وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات في السلسلة بالتعلم والتدريب، كما أن مخرجات كل خطوة تكون عادة هي مدخلات الخطوة التالية (جابر عبدالحميد جابر وآخرون، ٢ ص ٦٨-٧٠).



وقدم الباحثون تصنيفات مختلفة للمهارات بصفة عامة. وهذه التصنيفات يمكن أن تفيد في التعرف على الأنماط المختلفة لأداء المهارات، وتحديد الفترة المناسبة للتدريب ونذكر من هذه التصنيفات:

١- يميز سيشور Seashore بين نمطين من الأداء: الحدث المستقل أو الفرد Single action ويقصد به الاستجابة الواحدة المتناسقة التي تتبع مثيرا معينا. والحدث المتتابع Serial action ويقصد به نمط الاستجابة المستمر الذي يتعقبه المرء بالتناسق مثل الكتابة على الآلة الكاتبة وتفصيل الملابس، والدهان، والتصوير والحفر. (Seachore, R. H. 31, P : 1444).

٢- يميز اسبنشاد Espenschade بين نوعين من المهارات الحركية. المهارة الحركية المنسقة أو الدقيقة Fine skill والمهارة الحركية الكبرى Gross skill ويوضح الفرق بينهما قائلا: إنه يمكن أداء المهارات الحركية الدقيقة بواسطة عضلات بسيطة خاصة بأصابع الإنسان ويده وساعده وتتطلب عادة شيئا من التناسق بين العين واليد. بينما يتم أداء المهارات الحركية الكبرى بواسطة مجموعات من العضلات الكبيرة وخاصة الكتف والجذع والأرجل.

(Espenschade A. 18).

٣- يشير كراتي Cratty إلى أنه لا يوجد خط واضح المعالم فاصل بين المهارة الحركية الكلية أو الكبيرة والمهارة الحركية الدقيقة. ويرى أنه يمكن وضع هذه المهارات على مقياس متدرج أو متصل بين طرفين Continuum يبدأ الفرد فيه بالمهارة الكلية gross وينتهي بالدقيقة fine ويقف كل منهما على أحد طرفي المقياس. وعندما يصل الأداء إلى مستوى المهارات الدقيقة يمكن تسميته بالمهارة اليدوية Manual skill أو المعالجة اليدوية الماهرة Manupulative skill ويتم تصنيف المهارات على هذا المقياس في ضوء كل من حجم العضلات التي تؤدي المهارة وحجم القوة التي بذلت، وحجم المكان الذي تشغله الحركة. وهناك طرق ذاتية أخرى لتصنيف مهارة الأداء الحركي إذ يمكن تصنيفها على أساس نوعها: أهي مهارة مستقلة Serial أم تتابعية (Cratty, B. J. 16 pp: 25 -39).

٤- ويطرح بولتون Poulton تصنيفا آخر للمهارات مؤداه أن بعض المهام الحركية يمكن تسميته بالمهارات المغلقة أو التامة Closed skills وهي تلك الحركات



التي تتطلب تصحيحا قليلا سواء من البيئة المحيطة أو من الفرد ذاته. والبعض الآخر من المهام يمكن تسميته بالمهارات المفتوحة Open skills وهي تلك الحركات التي تحتاج مراجعة مستمرة إما بسبب التأثيرات غير المتوقعة للبيئة أو لبلوغ درجة الدقة المنشودة. ويضيف بأن بعض المهام قد يختلط فيه نوعا المهارات المغلقة والمفتوحة (Poulton, E.c. 28, pp: 467 -478).

٥- بينما يناقش مان Mann هرمية العادة Habit hierarchy ويعرفها بأنها مهارة معقدة تتكامل فيها مهارات بسيطة، ويضرب مثالا على ذلك وهو الكتابة على الآلة الكاتبة وتشتمل على عادة كتابة الحرف وعادة كتابة الكلمة وعادة كتابة الجملة قبل أن تصير مهارة معقدة آلية (Mann, N. L. 26, P : 104).

٦- أما اليزابيث سيمسون E. Simpson فتقدم أول تصور لأهداف الميدان النفس حركي، وتعرضه في شكل تصنيف Taxonomy مؤقت تطرحه للمناقشة. وحرصا على تعميم النفع به نذكره فيما يلي:

يشتمل هذا التصنيف الهرمي على خمس عمليات رئيسية متدرجة وتحت كل منها مجموعة من المهارات التفصيلية. هذه العمليات هي:

(أ) الإدراك Perception ويندرج تحته كل من:

١- الاستثارة الحسية Sensory Stimulation وتحتها يندرج كل من:

- السمع Auditory
- البصر Visual
- اللمس Tactile
- الذوق Taste
- الشم Smell
- الحركة Kinesthetic

٢- اختيار القرائن Cue Selection

٣- الترجمة Translation

(ب) التهيؤ للفعل Set ويندرج تحته كل من:



١- التهيؤ العقلي Mental Set

٢- التهيؤ الجسدي Physical Set

٣- التهيؤ العاطفي Emotional Set

(ج) الاستجابة الموجهة Guided Response ويندرج تحتها كل من:

١- المحاكاة Imitation

٢- المحاولة والخطأ Trial and Error

(د) الآليـــة Mechanism

(هـ) الاستجابة المفتوحة المركبة Complex overt response ويندرج تحتها كل من:

١- التخلص من الشك Resolution of uncertainty

٢- الأداء الآلي Automatic performance

ويرى الباحثان أن تصنيف المهارات اللغوية يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية - المعرفية، والعاطفية - الانفعالية، والنفس - حركية، وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان، إلى الاستماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة. وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية - معرفية وأخرى عاطفية - انفعالية، وثالثة نفسية- حركية. والخطوة التالية هي تحليل كل مكون من هذه المكونات إلى مهارات فرعية يحتاج الدارس إلى تعلمها. وعملية تصنيف المهارات الرئيسية تعتبر عملية تحليل وتركيب في نفس الوقت، حيث يتم تجزئة محتوى المهارة إلى مكوناتها، ثم تحليل كل مكون منها إلى مهارات فرعية ثم العمل على إعادة ترتيب وتصنيف هذه المهارات الفرعية ووضعها في تتابع يسهل تعلمها. فعلى سبيل المثال يمكن تحليل مهارة الاستماع إلى أربعة مكونات عقلية - معرفية هي فهم المسموع والكفاءة النحوية، ومستويات عقلية عليا ثم الفهم الثقافي، كما يمكن تبين مكونين في الجانب العاطفي - الانفعالي هما اتجاهات الاستماع وقيم الاستماع، أما آليات الاستماع فإنها تمثل الجانب النفس - حركي. ولكل مكون من هذه المكونات مهارات فرعية يمكن تصنيفها في تتابع يسهل تعلمها. وهكذا مهارات الكلام والقراءة والكتابة والتذوق.



أساليب تحديد المهارات:

المتأمل في كثير من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجدها قد استندت في تحديد أهدافها وإعداد موادها التعليمية إلى تصور افتراضي للمهارات اللغوية التي ينبغي إكسابها للدارسين في المستويات المختلفة. ولمثل هذه البرامج نلتمس الحذر وذلك لافتقار الميدان إلى دراسات علمية تحدد بشكل موضوعي لا ذاتي، ما ينبغي إكسابه للدارسين من مهارات. ولقد يرجع أحد أسباب قدرة هذه الدراسات إلى قلة الحديث عن الأساليب العلمية لتحديد المهارات أو إلى عدم الإلمام بها.

ومن الممكن تقسيم هذه الأساليب إلى نوعين رئيسين يندرج تحت كل منهما عدد من الأساليب كما يتسم كل نوع بسمة معينة. تحت النوع الأول تندرج الدراسات التحليلية وتحت النوع الثاني تندرج الدراسات الميدانية، ولنوجز الحديث عن كل:

(أ) الدراسات التحليلية: ويضم هذا النوع مجموعة من أساليب تحديد المهارات اللغوية أهمها:

١- التحليل العاملي Factor analysis يلاحظ أن بعض الاختبارات اللغوية التي تقيس مهارات واحدة لها أسماء مختلفة، بينما نجد بعضا آخر من الاختبارات اللغوية المشتركة في الاسم تقيس مهارات مختلفة. وأحد السبل لتحديد أي المهارات أكثر أهمية لمستوى معين للتلاميذ هو تطبيق أسلوب التحليل العاملي الذي يتم عن طريقه تصنيف المهارات اللغوية تصنيفا نوعيا. وهدف التحليل العاملي توضيح مجموعة من العلاقات المتداخلة، وتحديد أهم المهارات التفصيلية التي تكون عمليات اكتساب اللغة، استماعا أو كلاما أو قراءة أو كتابة. ويستلزم استخدام هذا الأسلوب بالطبع تطبيق مجموعة كبيرة من الاختبارات اللغوية على عدد كبير من الدارسين للوقوف على أهم العوامل التي تتلخص من التحليل العاملي للنتائج.

٢- التحليل المنطقي Logical skill analysis يقصد بذلك تجزئة المهارات اللغوية الأساسية إلى عدد من المهارات الدقيقة التي تعتبر مكونات لها ويَرِد الحديث عنها عادة في شكل هرمي تفضيلي يوضح العلاقة بين بعضها وبعض ويبين موقع كل مهارة من أختها، ويتم هذا عادة بواسطة عدد من الخبراء سواء أكانوا لغويين أم تربويين. ولقد أمكن إجراء مثل هذه الدراسة عند تحليل مهارة القراءة إلى مهاراتها الثانوية الدقيقة، وتوصل الباحثون، عن طريق



مسح ٢٨ اختبارا للقراءة، إلى أن هناك ٤٩ شكلا مختلفا من أشكال القراءة (Traxler, 34) ويشير التحليل المنطقي لمهارة القراءة، على سبيل المثال، إلى أهم ثلاثة مكونات لها هي المفردات، والسرعة، والفهم.

ولعل القيمة الكبرى للتحليلين العاملي والمنطقي للمهارات اللغوية تتمثل في أمرين: أولهما تقديم تصور لما ينبغي تعليمه في كل مرحلة عمرية من حياة الإنسان؛ فالمهارة التي تعتبر أساسية في مرحلة معينة قد لا تعتبر كذلك في مرحلة أخرى، وثانيهما: بناء اختبارات القراءة وتدريجها في ضوء ما يسفر عنه التحليل.

٣- التحليل النفسي لغوي Psycholinguistic analysis ويقصد بذلك تحليل المهارات اللغوية الأساسية إلى القدرات الكامنة وراءها والتي تعتبر شرطا لازما لاكتسابها وإجادتها، ويشترك في مثل هذا التحليل عادة مجموعة من رجال علم النفس متعاونين في ذلك مع المتخصصين في اللغويات، ويفيد مثل هذا التحليل في إعداد الاختبارات أيضا، وفي استكشاف أساليب التدريس المناسبة للمهارات فضلا عن الوقوف على تعريفات إجرائية لها.
وعلى سبيل المثال، يعرف جودمان القراءة في ضوء التحليل النفس لغوي بأنها: شكل من أشكال معالجة المعلومات Information precessing يتضمن ثلاث فئات متمايزة إلا أنها متصلة بعضها ببعض. هذه الفئات هي: فئة التماثل بين الصوت والكتابة Graphes - Phonic، وفئة التراكيب Syntactic وفئة المعاني أو الدلالات Semantic (Goodman, 23).

٤- تحليل الأخطاء Error Analysis إن دراسة الخطأ جزء من البحث في تعلم اللغة، ودراسة الأخطاء التي تصدر من الدارس تعطينا صورة لتطوره اللغوي، كما تكشف لنا عن استراتيجيات التعلم عنده، فضلا عن إعطائنا مؤشرات لما ينبغي تقديمه من مادة تعليمية تكفل لنا تجنب هذا الخطأ بعد ذلك، والباحث يستطيع بلا ريب الوقوف على المهارات اللغوية التي أهمل تدريسها فنشأت عن ذلك الأخطاء، وتلك المهارات التي نالت حظا من الاهتمام فندرت معها الأخطاء. يستطيع الباحث إذن عن طريق تحليل الأخطاء أن يتعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين في أثناء تعلمهم كما يستطيع أن يتعرف عن طريق معدل تكرار الخطأ على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها، ويترجم هذا كله بعد ذلك إلى مهارات لغوية يجب التركيز عليها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة.

٥- التحليل التقابلي Contrastive Analysis يُقصد بذلك إجراء دراسة لبيان العلاقة بين لغتين بهدف إبراز العناصر المطابقة أو المتماثلة Identical or Same والمتشابهة Similar والمختلفة Different وللتقابل بين لغتين قيمة كبرى يمكن أن يلمسها المعلم في مختلف مجالات تعليم اللغة. ويقرر فريز Fries أن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تُعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس (Fries C.20P:9) ويبين لنا لادو قيمة الدراسات التقابلية بقوله: «بإمكان المعلم الذي يعد مقارنة بين اللغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية أن يتعرف على المشكلات التعليمية الحقيقية على نحو أفضل. ومن ثم يمكنه أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيل بعلاجها. ذلك أنه يدرك عن طريق تلك المقارنة المشكلات اللغوية التي يصعب التعرف عليها من غير هذا السبيل، ومن ناحية عملية قد يطلب من المعلم تطبيق تلك المعرفة في ظروف متنوعة كأن يقوّم مواد دراسية قبل اعتمادها للاستعمال أو يطلب إليه إعداد مواد جديدة، كما قد يتطلب الموقف منه إعداد مواد إضافية، وهو في ذلك جميعا يحتاج إلى تشخيص دقيق للصعوبات التي تواجه طلابه في تعلم كل نمط من الأنماط» (لادو، روبرت، ٨ ص ٥).

والباحث يستطيع في ضوء نتائج الدراسة التقابلية أن يشتق مجموعة من المهارات اللغوية التي ينبغي التركيز عليها تلافيا لمشكلات لغوية يتوقع على سبيل التنبؤ حدوثها.

٦- تحليل المحتوى Content Analysis يقصد به هنا الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة تعليمية معينة يستطيع الباحث من خلاله اشتقاق المهارات اللازمة لفهمها وإجادة التعامل معها وكذلك المهارات المناسبة لتدريسها.

والأمر لا يقتصر على تحليل محتوى المواد التعليمية، بل يتعداه إلى تحليل مختلف الكتب الدراسية والوثائق ذات الصلة بالعملية التعليمية مثل المناهج ودفاتر التحضير، والبحوث التي قدمت في مؤتمرات والنشرات التربوية وتقارير الموجهين وغيرها.

٧- التحليل الذاتي أو الاستبطان Introspection ويقصد بذلك تأمل الفرد في ذاته مسترجعا العمليات التي يقوم بها عند اتصاله بعمل ما أو إبداعه له،



وفي ضوء ذلك تشتق المهارات اللغوية التي يرى أنها لازمة للاتصال بهذا العمل أو إبداعه. كما أن ثمة من السبل ما يمكن فيه توظيف هذا الأسلوب، وذلك باستشارة الخبراء والمختصين لتصور المهارات اللغوية اللازمة لكل مستوى من مستويات اللغة.

(ب) الدراسات الميدانية: ويضم هذا النوع مجموعة من أساليب تحديد المهارات اللغوية، من أهمها:

١- الاستبيان Questionnaire ويقصد بذلك أداة استطلاع الرأي التي تطبق على عدد من الخبراء والمختصين للوقوف على تصورهم للمهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة. ويتطلب هذا الأمر اختيار عدد من المهارات التي تقدم للخبراء في الاستبيان لإبداء الرأي حول كل منها. وهذا مصدر الاختلاف بين استطلاع آرائهم عن طريق الاستبطان واستطلاع آرائهم عن طريق الاستبيان.

٢- المقابلة أو الاستبار Interview يعرفها بنجهام Bingham قائلا: إنها المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها. (عبدالباسط حق، ٦ ص ٣٥٤). وهدف المقابلة استشارة الخبراء بتعمق لتعرف آرائهم حول المهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة.

٣- تحليل المهمة Task Analysis ويقصد بذلك الوصف التفصيلي لأشكال الأداء التي يقوم بها معلمو اللغة في الفصول الدراسية واشتقاق المهارات اللغوية التي تسود بينهم، ويتم هذا الوصف بعدة طرق من أهمها الملاحظة الدقيقة لدروس عدد من المعلمين المهرة الذين يضمن معهم ارتفاع مستوى الأداء ليترجم هذا الأداء بعد ذلك إلى مهارات تصلح معايير لتقويم أداء غيرهم وللاستفادة بها في مختلف مجالات العملية التعليمية... ومن أشكال تحليل المهمة أيضا، الوصف الدقيق لمكونات كل مهارة على حدة، ويتم تحليل المهارة عن طريق تركيز الباحث، في أثناء ملاحظته لأداء المعلمين على بعض المهارات القليلة التي يمكن تجزئتها إلى مهارات ثانوية.



٤- تقدير الحـاجات Needs Assessment[١] من التعريف الـذي قدمه كل من فنويك انجلش وروجر كـوفمان لتـقدير الحاجات ندرك بـأنه أداة يستخدمـها الباحث لملء الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرغوب فيها وهذا ما يقصد بالحـاجـة (فجـوة بين مـا هو كـائن وما يرجى أن يـكون)، ثم ترتيب هذه الحاجـات في أولويات واختـيار أشـدها إلحاحـا للتنفيـذ وفي مجـال تحديد المهـارات اللغــوية يمكن توظيف هذا الأسلوب وذلـك بدراسـة حـاجـات الدارسين في مستويات مختلفة، وكذلك الوقوف على اهتماماتهم ودوافعهم لتعلم اللغة وترجـمة ناتج هذا كله في صورة مهارات لغوية ينبـغي إكسابها لهؤلاء الدارسين على أمل إشباع حاجاتهم وتلبية متطلباتهم .

---

(١) يقول التعريف:

- Needs assessment is a tool which formally harvests the gaps between current results (or outcomes, products) and required or desired results. Places these gaps in priority order, and select those gaps (needs) of the highest priority for action usually through the implementation of a new or existing curriculum or management process.

(English, F. & Kaufman pp: 3-4).





الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

إعداد الاستبيان:

استخدام الباحثان الاستبيان وسيلة رئيسية لجمع بيانات حول المهارات اللغوية التي يجب إكسابها للدارسين في المستويات الثلاثة المختلفة، وقد مر إعداد الاستبيان بخطوات نجملها فيما يلي:

(أ) تحديد المهارات:

استلزم تحديد المهـارات في صورتها الأولية اتباع مجمـوعة من الخطوات التي قام بها الباحثان وهي:

١- إجراء مسح لبـعض الدراسات السابقة، عربيـة وأجنبية فيمـا يتعلق بالجانب النفس حركي، وخاصة ما حـاول منها تصنيف المهارات. ولقد تنوعت هذه الدراسات فمنها ما كان نظريا- ومنها ما كـان ميدانيا. ومنها ما يتصل بعلم النفس ومنهـا مـا يتصل بطرق تعـليم اللغة، ومنـها مـا كان لتـعليم اللغـة للناطقين بها ومنها ما كان لغير الناطقين بها.

٢- إجراء مسح لمـا طُرح في بعض مؤتمرات وندوات تعلم اللغة الأجنبـية سواء أكانت أبحاثا أو مناقـشات أو توصيات، وذلك بهـدف الوقوف على الجديد في هذا الميدان، واستخلاص المهارات اللغوية التي تجتمع عليها هذه المؤتمرات ثم تعديلها بحيث تتناسب مع ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن المؤتمرات التي تمت مراجعة أبحاثها وتوصياتها وإدراك العمل فيها ما يلي:

أ- مؤتمر تعليم اللغة الأجنبية الذي عقدته عدة منظمات متخصصة في تعليم اللغات الأجنبية مثل ACTFL [١] و AATF [٢] وغيرهما وكان ذلك في مدينة سـان فرنسـكو بولاية كاليـفورنيا بأمـريكا في نوفمـبر سن ١٩٧٧م.

---

(1) The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

(2) American Association of the Teachers of French.

ب- مؤتمر تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى الذي نظمته رابطة TESOL [1] في بوسطن في فبراير سنة ١٩٧٩ .

جـ- مؤتمر تعليم اللغات الأجنبية الذي نظمته رابطة ACTFL في بوسطن أيضا في نوفمبر سنة ١٩٨٠ .

د- مؤتمر تعليم اللغات الأجنبية الذي نظمته ACTFL و AATF وAATG [2] في نيويورك في نوفمبر سنة ١٩٨٢ .

هـ- مؤتمر تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى الذي نظمته -TES OL هيوستن بتكساس في مارس سنة ١٩٨٤ .

و- ندوة الدائرة المستديرة Round Table Meeting لتعليم العربية لغة أجنبية الذي نظمته جامعة جورج تاون Georgetown في واشنطن العاصمة سنة ١٩٥٩ .

ز- مؤتمر اللغات غير شائعة الاستعمال، في كليات الآداب بأمريكا، الذي نظمته جامعة واشنطن العاصمة في إبريل سنة ١٩٦٥ (وكانت هذه اللغات ستًا هي: العربية، والصينية، والهندية، والأردية، واليابانية والبرتغالية، والروسية).

ح- ندوات (أو ورش عمل) معلمي اللغة العربية The Arabic Teachers Workshops التي عقدت في كل من:

- آن آربر بولاية ميتشجان في صيف سنة ١٩٦٥ .
- جامعة كولومبيا بنيويورك في صيف سنة ١٩٦٦ .
- جامعة برنستون في صيف سنة ١٩٦٧ .
- آن آربر بولاية ميتشجان في صيف سنة ١٩٦٩ .

ط- الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها التي عقدة في جامعة الرياض (الملك سعود حاليا) بالرياض في مارس سنة ١٩٧٨ .

---

(1) Teaching English to Speakers of Other Languages.

(2) The American Cauncil of the Teachers of German.



ي- ندوة تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في دول الخليج العربية والتي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض في فبراير سنة ١٩٨٠.

ك- ندوة خبراء تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتي نظمها مكتب تنسيق التعريب في العالم العربي بالرباط في مارس سنة ١٩٨٠.

ل- وثائق اجتماع لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. والذي عقد بمعهد الخرطوم الدولي في فبراير سنة ١٩٨١.

م- ندوة خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. والتي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مارس سنة ١٩٨١.

ن- ندوة خبراء وضع أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي نظمها أيضا مكتب التربية العربي لدول الخليج في مركز تعليم اللغات بالدوحة (قطر) في مايو سمة ١٩٨١.

س- ندوة الخبراء والمختصين في إعداد وتأليف الكتب والمواد التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بمقره بالرياض في فبراير سنة ١٩٨٢.

ع- ندوة اللسانيات العربية التي نظمتها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية ببغداد في إبريل سنة ١٩٨٢.

٣- إجراء تحليل معملي ميداني للمهام Task analysis التي يقوم بها معلمو اللغة العربية في فصول تعليم هذه اللغة والمختبرات اللغوية. ولقد حرصنا على عدة أمور عند ملاحظة هؤلاء المعلمين من أهمها:

أ - أن يتبادل كل منا نحن الباحثين، ملاحظة المعلم الواحد.

ب- أن تتعدد شخصيات المعلمين ممن يدرسون مادة واحدة (قراءة مثلا أو محادثة أو صوتيات أو غير ذلك).



جـ- أن تتنوع المواد الدراسية التي نشاهد المعلمين فيها.

د- أن نفاجئ بعضهم حتى نشاهدهم في موقف طبيعي.

هـ- أن نشاهد المعلم عدة مرات في فترات متباعدة إذ لاحظنا اختلاف أداء بعض المعلمين في تدريس المادة الواحدة في وقت عن آخر، ولهذا بالطبع أسبابه التي لا محل للحديث عنها هنا.

ولقد استهدف قيامنا بتحليل المهمة الوقوف على طبيعة الأداء في المجال النفس حركي في ميدان تعليم اللغات الأجنبية.

٤- إجراء مقابلات فردية وجماعية مصغرة مع عدد من المختصين في طرق تعليم اللغة العربية وطرق تدريس اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية) وأساتذة تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى. ولقد حرصنا في هذه اللقاءات على توفير أكبر قدر من حرية الحديث والانطلاق في مناقشة موضوع المهارات والأهداف السلوكية وخاصة في الميدان النفس حركي. لقد كان ما علمناه في هذه اللقاءات أشبه بالعصف الذهني Brainstorming الذي لا يتقيد المناقشون فيه بورقة عمل محددة المعالم كثيرة التفاصيل ملزمة الاتجاه، مقيدة الحركة.

٥- تنظيم عدد من اللقاءات الثنائية، بين الباحثين، مستهدفين من ذلك تصور مجموعة المهارات التي ينبغي أن يشملها ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولقد كان أسلوبنا في هذه اللقاءات أشبه بالاستبطان أو التأمل الذاتي Introspection الذي يخلو فيها كل فرد إلى نفسه واصفا ما يدور بداخلها، معبرا للآخر عما يعن له من أفكار ثم صياغة هذه الأفكار في شكل مهارات لغوية يمكن تضمينها في الاستبيان.

٦- إجراء مسح لما ورد في مناهج وبرامج تعليم اللغات الأجنبية وأدلة المعلمين Teacher's Guides وأدلة المناهج أيضا Curriculum Guides فضلا عن مسح المناهج والبرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والصادرة من معاهد تعليمها سواء في البلاد العربية أو الأجنبية. ولقد كان الهدف من هذا المسح الوقوف على ما تنص عليه من مهارات ترجو إكسابها للدارسين على مختلف المستويات.



(ب) تصنيف المهارات:

في ضوء نتائج العمليات السابقة، قام الباحثان بحصر المهارات اللغوية التي أمكن جمعها، ثم تصنيفها وتقسيمها إلى مجموعات تنطوي تحت كل صنف في ضوء تصور خاص لطبيعة المهارات اللغوية الرئيسية، استماع وكلام (تعبير شفوي) وقراءة وكتابة (تعبير تحريري) هذا ما تجزئه هذه المهارات الرئيسية الأربع إلى مهارات تفصيلية تنضوي تحتها.

(جـ) الصورة الأولية للاستبيان:

قام الباحثان بعد ذلك بوضع المهارات اللغوية التي أمكن حصرها في شكل استبيان يمثل أداة البحث، وكتابة مقدمة له تبين هدفه ومكوناته وتعليمات ملئه (انظر الملحق رقم ١) مع تحديد للبيانات العامة التي يُرجى من محرري الاستبيان تقديمها. كما زود الاستبيان بصفحتين إحداهما يكتب فيها محرر الاستبيان ما يود إضافته من مهارات لغوية لم ترد بالاستبيان مع تحديده للمستوى الذي يراه مناسبا لتدريسها. وثانيتهما يسجل فيها محرر الاستبيان ما يود إضافته من تعليقات أو آراء تتعلق بالاستبيان شكلا ومحتوى.

(د) صلاحية الاستبيان:

في سبيل تحديد صلاحية الاستبيان أو تقرير صدقه الظاهري Face Validity قام الباحثان بتنظيم لقاءات مع بعض الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام وبتعليم العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص، فضلا عن مجالات تخصص أخرى لهم وعلى وجه التحديد، التقى الباحثان بتسعة خبراء كانت تخصصاتهم كالتالي:

- علم اللغة / الأدب العربي / النحو العربي / الثقافة الإسلامية / علم النفس التعليمي / طرق تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية / طرق تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية / طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بها (للعرب) / طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(هـ) تعديل الاستبيان:

في ضوء آراء الخبراء تم تعديل الاستبيان، فأضيفت إليه مهارات وحذفت منه أخرى، وعدلت صياغة بعض ما ووفق عليه. ولقد كان من بين ما اقترحه الخبراء إعادة ترتيب المهارات التفصيلية في كل قسم من أقسام الاستبيان وعدم تقديمها في شكل مجموعات مصنفة يوحي بعضها باستجابات معينة نحو بعضها الآخر. وبذلك تم مزج المهارات اللغوية تحت كل قسم وتقديمها بترتيب لا يوحي بأي تنظيم مقصود.

(و) الصورة النهائية للاستبيان:

قام الباحثان بعد ذلك ببناء الاستبيان وإعداده في شكل نهائي يسمح بالتطبيق على مستوى موسع.

(ز) وصف الاستبيان:

يشتمل الاستبيان على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوي التي يمكن أن توزع على المستويات الثلاثة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وتقع هذه المهارات تحت سبعة أقسام رئيسية هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والتذوق الأدبي، والتعبير الكتابي والخط، والقواعد والمهارات الإضافية. فضلا عن قسم ثامن وهو التعليقات.

هذا.. ولقد أمكن تصنيف المهارات الأساسية إلى مهارات تفصيلية فرعية تندرج تحتها. ويبلغ المجموع الكلي للمهارات هنا ١٨٦ ويلاحظ أنه يختلف عن مجموع المهارات الواردة في الاستبيان الملحق بالدراسة. وذلك أننا أضفنا لهذه المهارات مهارات خاصة بتعليم العربية للناطقين بها مع اقتراح لتوزيعها على سنوات الدراسة بالتعليم العام. ويبلغ العدد الكلي للمهارات في الاستبيان ٢٠٢ (مائتين واثنين مهارة).

ويوضح الجدول رقم (١) هذا التصنيف:



جدول (١)
المهارات التفصيلية وتصنيفها في الاستبيان

رقم مسلسل	عناصر الاستبيان	تصنيف المهارات	أرقام المهارات في الاستبيان
أولاً	الاستماع	١- آليات الاستماع	٣٦/٢٥/٣١/١٥/١٤/٩/٨/٢/١
		٢- قيم الاستماع	٣٧/١٨/١٧/١٣/١٢/٣
		٣- فهم المسموع	٣٣/٢٩/١٦/١٠/٦/٥/٣
		٤- اتجاهات الاستماع	١٩/٤
		٥- مستويات عقلية عليا	٣٤/٣٢/٣٠/٢٨/٢٦/٢٥/٢٠/١١
		٦- كفايا نحوية	٣٣/٢٢/٢١
		٧- الفهم الثقافي	٢٤
			المجموع ٣٦
ثانياً	الكلام	١- آليات الكلام	١٩/١٨/٥/٤/٣/٢/١
		٢- قيم الكلام	٣١/٣٠/٢٨/٢٧/٧
		٣- مستويات عقلية عليا	٣٤/٣٢/٢٦/٢٤/٢٣/٢١/١٦/١٥/١٢/١١
		٤- اتجاهات الكلام	٣٩/٢٥
		٥- كفايا نحوية	٢٠/١٠/٦
		٦- الطلاقة في الكلام	٣٥/٣٣/٢٢/١٧/١٤/١٣
		٧- الفهم الثقافي	٩/٨
			المجموع ٣٥
ثالثاً	القراءة	١- آليات القراءة (التعرف)	٥٠/٤٨/٤٤/٤٣/٣٣/٣٢/٣١/٣/٢/١
		٢- مهارات عقلية أولية (الفهم)	/٣٦/٢٥/٢٤/٢٣/٢٠/١٩/١٧/١٥/١٣/١٢/١١/١٠/٩/٧/٦/٥/٤ ٤٧/ ٤٥
		٣- مهارات عقلية وسطى (نقد)	٣٧/٢٧/٢٦/١٨/١٦
		٤- مهارات عقلية عليا (التفاعل)	٤٩/٤٦/٤٢/٤١/٤٠/٣٩/٣٨/٣٤/٣٥
		٥- الكفاية النحوية	١٤
		٦- عادات القراءة واهتماماتها	٣٠/٢٩/٢٢/٢١/٨
		٧- الفهم الثقافي	٢٨
			المجموع ٥٠
رابعاً	التذوق الأدبي	١- مهارات عقلية	٣٥/٣٣/٣٢/٣٠/٢٨/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٥/١٤/١١/٦/٤/٣
		٢- مهارات وجدانية	٣٤/٣١/٩/٧/٥/١
		٣- مهارات جمالية	٢٩/٢٧/٢٦/٢٥/٢٤/١٦/١٣/١٢/٨/٢
		٤- الفهم الثقافي	١٩/١٨/١٧/١٠
			المجموع ٣٥
خامساً	التعبير الكتابي والخط	١- النسخ	٤/٣/٢/١
		٢- الكتابة الموجهة	٢٤/١٢
		٣- الكتابة الحرة	٢٩/٢٥/٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١٣
		٤- إملاء	٢٨/٢٦/١١/١٠/٧/٦
		٥- معايير جمالية	٣٠/٩/٨/٥
		٦- الفهم الثقافي	٢٧/١٧
			المجموع ٣٠

ولهذا التصنيف مبرراته التي نحب أن نعرضها فيما يلي:

إن المتأمل في كل مهارة رئيسية لا يعجز عن أن يحللها إلى مهارات تفصيلية تندرج تحتها. ومن الممكن ترتيب هذه المهارات التفصيلية في شكل هرمي أو مستويات. هذه المستويات في رأينا ثلاثة هي:

- المستوى الأدنى ويشتمل على الآليات Mechanics التي لا بد من اكتسابها كحد أدنى لتعلم بقية المهارات التفصيلية.

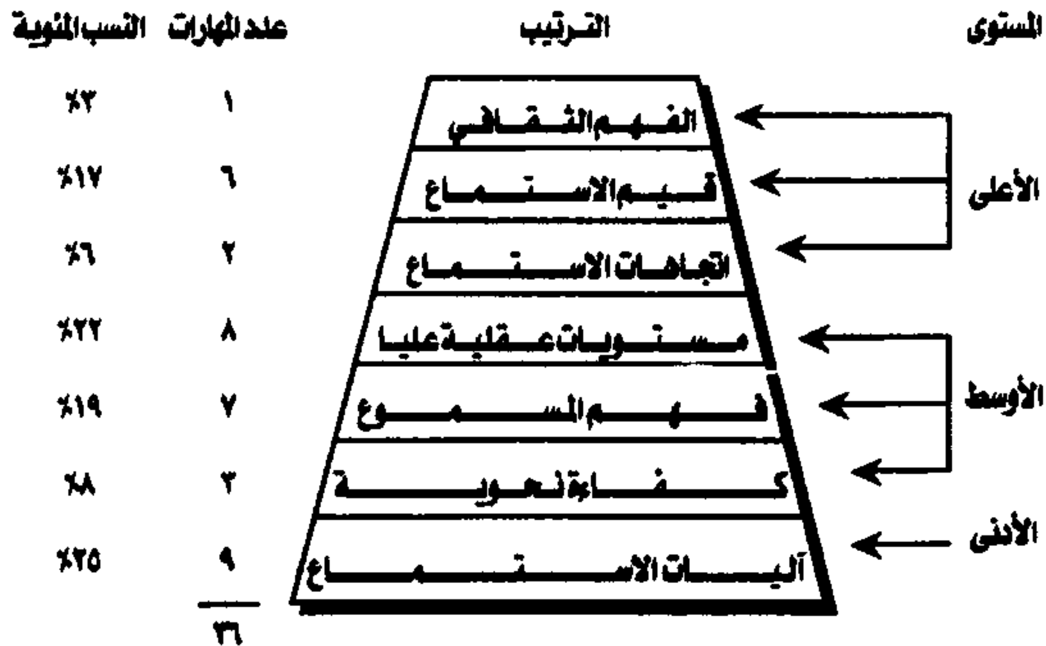
- المستوى الأوسط ويشتمل على المهارات ذات المرتبة العليا في الأداء مثل الفهم والتحليل والتطبيق والنقد والكفاءة النحوية وغيرها.

- المستوى الأعلى ويختص بالفهم والثقافة والوعي بالبيئة أو المحيط الذي تمارس فيه المهارة فيضم القيم والاتجاهات والتقاليد التي ينبغي على الفرد أن يراعيها عند ممارسته لمهارات اللغة. ومن المعروف أن مثل هذا المستوى لا يصل إليه الفرد إلا بعد تملكه لآليات المهارة وبعض مهاراتها العليا.

ولننظر في كل مهارة رئيسية من المهارات الأربع لنرى ما ينضوي تحتها من مستويات:

وسوف نقدم هذا في شكل بناء هرمي يوضح العلاقة بين المهارات التفصيلية وكيف يستند بعضها إلى بعض.

أولا: الاستماع





ثانياً: الكلام

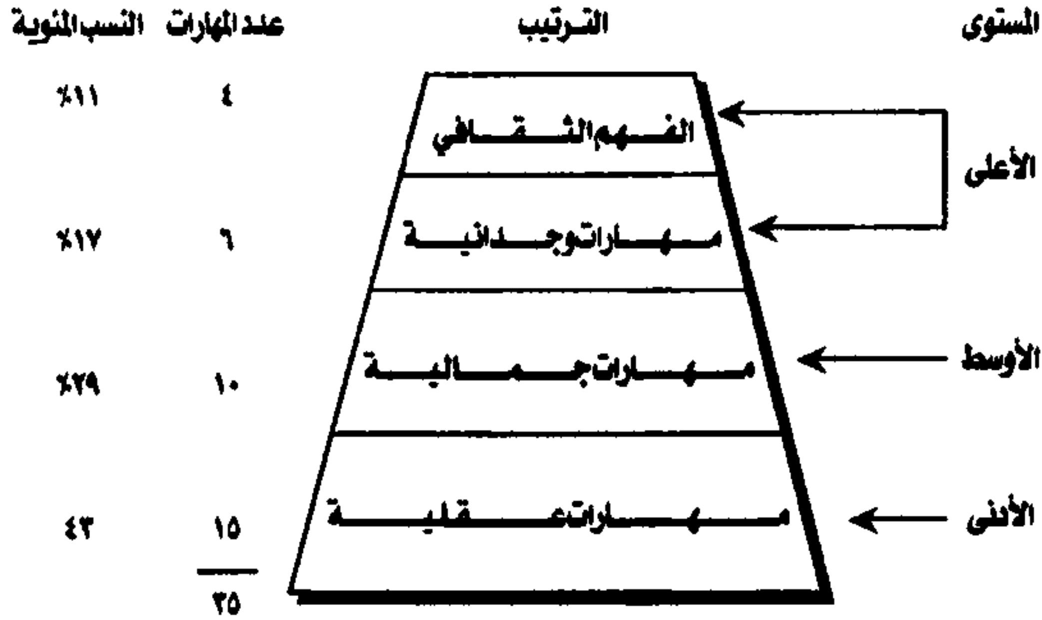
المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسب المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	٢	٦٪
	قيم الكلام	٥	١٤٪
	اتجاهات الكلام	٢	٦٪
الأوسط	الطلاقة في الكلام	٦	١٧٪
	مستويات عقلية عليا	١٠	٢٩٪
	كفاءة نحوية	٣	٨٪
الأدنى	آليات الكلام	٧	٢٠٪
		٣٥	

ثالثاً: القراءة

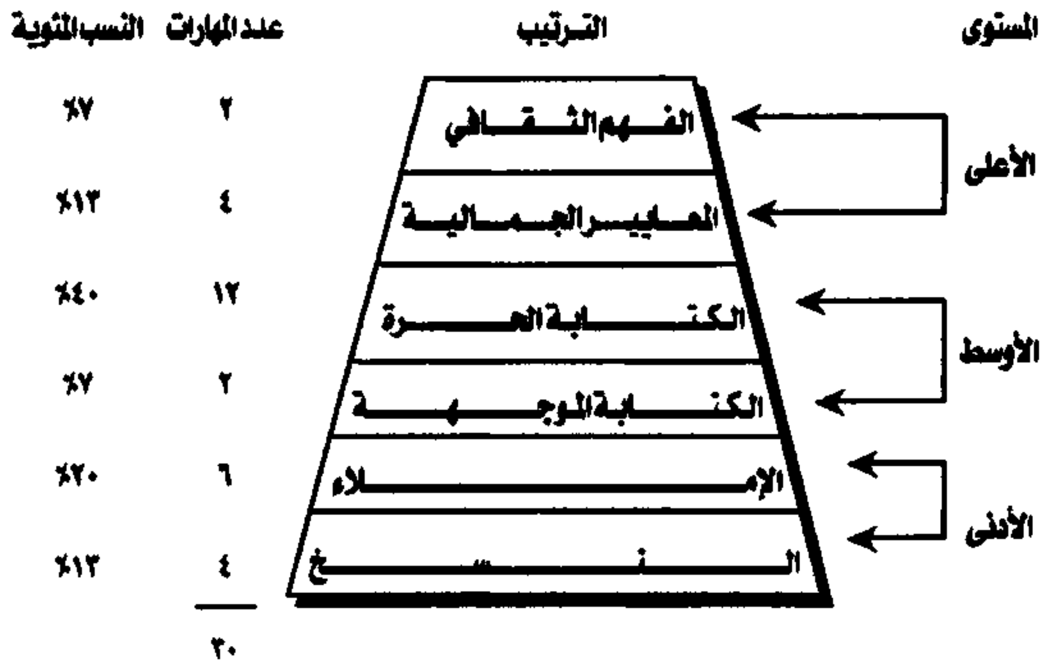
المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسب المئوية
الأعلى	الفهم الثقافي	١	٢٪
	عادات القراءة واهتماماتها	٥	١٠٪
الأوسط	مهارات عقلية عليا (تفاعل)	٩	١٨٪
	مهارات عقلية وسطى (نقد)	٥	١٠٪
	مهارات عقلية أولية (فهم)	١٩	٣٨٪
	الكفاءة النحوية	١	٢٪
الأدنى	آليات القراءة (تعرف)	١٠	٢٠٪
		٥٠	



رابعا: التذوق الأدبي



خامسا: الكتابة



---

(١) ليس التذوق الأدبي مهارة رئيسية على غرار الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وإنما يندرج ضمن مهارات القراءة، وللتذوق الأدبي تعريفات مختلفة إلا أن التعريف الإجرائي الذي يمكن تقديمه للتذوق الأدبي هو ما يلي:

«إن التذوق الأدبي نشاط يقوم به المتلقي عند استقباله نصا أدبيا معينا (استماعا أو قراءة) وفهمه للعوامل المتصلة به، وتجاوبه معه، وإدراكه للصفة الجمالية التي تكمن وراء العناصر المختلفة المتعلقة بتنظيم هذا النص. ويشتمل التذوق الأدبي على مجموعة من أنماط السلوك =

ويتضح من الجدول رقم (١) أن مجموع المهارات التي يشتمل عليها الاستبيان كما سبقت الإشارة ١٨٦ مهارة بالإضافة إلى ١١٧ موضوعا نحويا.

تطبيق الاستبيان:

قام الباحثان بتطبيق الاستبيان على عينة من الطلاب الذين يدرسون بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى. وقد بلغ عددهم ثمانية عشر طالبا. وقد تم اختيارهم عشوائيا من بين طلاب قسم التخصص التربوي (ومدته ثلاث سنوات تالية للدراسة في قسم اللغة العربية) ولقد دفع الباحثين إلى اختيار طلاب هذا القسم سببان رئيسيان: أولهما أنهم يجيدون اللغة العربية إلى الدرجة التي تمكنهم من الاستجابة للاستبيان وفهم تعليماته. وثانيهما أن لديهم من المفاهيم التربوية ما يمكنهم من تصور المهارات المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية فضلا عن خبرتهم المباشرة بهذه المستويات.

كما أعطى الاستبيان لعينة من معلمي اللغة العربية العاملين بالمعهد وقد بلغ عددهم ثلاثة وثلاثين معلما. تتنوع تخصصاتهم، وتتفاوت خبراتهم، وتتباين درجاتهم العلمية.

هذا.. ولقد استغرق تطبيق الاستبيان حوالي ثلاثة أشهر انتهى الباحثان منها بالحصول على واحد وأربعين استبيانا من بين واحد وخمسين استبيانا كانت قد وزعت خمسة عشر منها ملأها الطلاب، والباقي، وعدده ستة وعشرون استبيانا، ملأها المعلمون.

المعالجة الإحصائية:

فرغت نتائج الاستبيانات بعد ذلك، وصنفت أنماط استجابات عينة البحث إلى أحد المستويات الدراسية (مبتدئ ومتوسط ومتقدم) بالنسبة لكل مهارة في كل قسم من أقسام الاستبيان الستة على حدة. واستخدمت النسب المئوية للكشف عن الاتجاهات العامة لدى أفراد العينة. كما استخدم اختبار الدلالة كا^2 للكشف عن دلالة الفروق في

= الدالة عليه والتي يمكن من خلالها قياسه. هذه الأنماط يمكن تقسيمها إلى مستويات ثلاثة رئيسية هي: المستوى العقلي والمستوى الجمالي، بالإضافة إلى المستوى الثقافي الذي يتعلق بقيم المجتمع. هذا، ولقد فصل القول في هذا المجال في عدد من البحوث من أهمها رسالة الماجستير التي أعدها رشدي أحمد طعيمة.



الاتجاهات بين المستويات الدراسية الثلاثة. وكما نعلم، فإن فكرة الكاي تربيع مصاغة وفقا للفرض الصفري هي أن التكرار الملاحظ في فئة معينة ما هو إلا انحراف صدفة عن التكرار الفرضي أو المتوقع لهذه الفئة. والتكرارات المتوقعة تشتق من أي تحديد يعطيه الباحث للفرض الصفري. ويتوقع الباحثان أن التكرار المتوقع في كل فئة يجب أن يكون بنسبة واحد إلى ثلاثة ثم تحسب كا^2 باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^2 = \text{مجـ} \frac{(\text{ن} - \text{تَ})^2}{\text{ت}}$$

حيث ت = التكرار الملاحظ في الفئة.

تَ = التكرار المتوقع.

ولتفسير معنى كا^2 لا بد من الرجوع إلى الجداول الإحصائية ثم جدول كا^2.

أما الأرقام الخام، والجداول المشتقة منها يرجى الرجوع فيها إلى الملاحق التى وردت كاملة فى كتابنا «المهارات اللغوية ومستوياتها» من تأليفنا بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور أحمد أبو شنب- وإصدار معهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة سنة ١٩٩٠م.

ولم نجد حاجة لذكر هذه الملاحق فى الكتاب الحالى.





الفصل الرابع

تحليل البيانات

مقدمة:

يستهدف هذا الفصل عرض وتحليل البيانات التي أمكن جمعها بتطبيق الاستبيان مرجئين عرض النتائج العامة إلى الفصل الخامس من هذه الدراسة إن شاء الله.

ويهمنا في مستهل هذا الفصل أن نقف على الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثان عند تحليل البيانات.

خطة التحليل الإحصائي للبيانات:

اتبع الباحثان الخطوات الآتية في المعالجة الإحصائية:

١- حساب مجموع تكرارات الاستجابات المشتركة بين الأساتذة والطلاب داخل كل مستوى من مستويات الدراسة الثلاثة (مبتدئ ومتوسط ومتقدم).

٢- حساب النسب المئوية للتكرار بالنسبة لتوزيع المهارة على المستويات الثلاثة وذلك للكشف عن الاتجاهات العامة لدى أفراد العينة لوضع المهارة في المستوى المناسب لها.

٣- حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين تكرار الاستجابات في المستويات الثلاثة، وهل هي فروق حقيقية يعول عليها ويوثق بها، أم أنها فروق ترجع إلى محض الصدفة، وذلك باستخدام اختبار الدلالة كا^2. وبحساب قيم كا^2 والرجوع إلى الجداول الإحصائية أمكننا تحديد مستوى الدلالة الإحصائية والذي تراوح بين ,٠٠١ و,٠١، كما اتضح أن بعض هذه القيم ليس له دلالة إحصائية.

ويوضح الملحق الثاني (الجداول ١/٦) الخطوات الثلاث السابقة وذلك في كل قسم من أقسام الاستبيان الستة الأولى. . ففي كل ملحق يتبين رقم المهارة في الاستبيان الأصلي واستجابات أفراد العينة وتحديدهم للمستوى الدراسي المناسب لها (مبتدئ أو

متوسط أو متقدم)، وفي داخل كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة نذكر عدد التكرارات والنسب المئوية لها ثم قيمة كا^2 ومستوى الدلالة الإحصائية لهذه القيمة. وقد فضلنا أن نضع هذه النتائج في ملاحق الدراسة ليرجع إليها من شاء.

خطة عرض البيانات:

أما من حيث طريقة عرض البيانات في هذا الفصل فقد سارت على الوجه التالي:

١- إجمال الصورة العامة لمستوى دلالة المهارات المنضوية تحت كل قسم من أقسام الاستبيان على حدة.

٢- تصنيف المهارات ذات الدلالة الإحصائية إلى مستويات تعليم اللغة العربية الثلاثة حسب مستوى الدلالة الإحصائية (٠٠١، - ٠١، -١،) وعلى أساس دلالة النسبة المئوية لتكرارات الاستجابات الكلية ثم بيان تقسيم هذه النسبة المئوية داخل المستوى الدراسي الواحد بين الأساتذة والطلاب واستقراء مجموعة النتائج لكل قسم على حدة.

٣- تلخيص نتائج الدراسة حسب التصنيف المقترح بالجدول رقم (١) بالفصل بالسابق وذلك بتقسيم المهارات الأساسية إلى مهارات تفصيلية حسب عناصر الاستبيان الخمسة الأولى، واستقراء النتائج لكل قسم على حدة.

وفيما يلي معالجة لبيانات كل قسم من أقسام الاستبيان.

القسم الأول: الاستماع

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدمة في هذه الدراسة على ست وثلاثين (٣٦) مهارة من مهارات عملية الاستماع. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كا - والممثلة في الجدول رقم (١١) بالملاحق - أن الأنماط الاستجابية لعينة البحث تراوحت دلالتها الإحصائية بين ٠٠١، و ١، ، كما أظهرت أن بعض المهارات ليس له دلالة إحصائية.

وتيسيرا على القارئ قام الباحثان بتصنيف مهارات الاستماع على المستويات التعليمية الثلاثة حسب مستوى الدلالة الإحصائية وذلك في أربعة جداول يبين كل منها اسم المهارة رقمها في الاستبيان المستخدم في الدراسة والمستوى الدراسي المقترح والنسبة المئوية لتكرارات الاستجابات (ت) للأساتذة والطلاب كل على حدة داخل المستوى المقترح وقيمة كا^2.



وينبغي قبل عرض هذه الجداول توضيح بعض الإشارات التي تساعد على فهم الجداول:

- رقم المهارة: ويقصد بذلك رقم المهارة في قسم الاستماع بالاستبيان (ملحق رقم ٧).
- المستوى: ويقصد بذلك المستوى التعليمي المقترح للمهارة في ضوء النسبة المئوية العامة التي نتجت عن تكرار ذكرها والمستوى المقترح هو ذلك الذي يحصل على أعلى نسبة مئوية بين المستويات الثلاثة. وعلى سبيل المثال، نجد المهارة رقم (٧) قد حصلت على النسب المئوية الآتية: ٦٨,٨٪ (أو ٦٩٪ تقريبا) للمستوى الابتدائي، ١٨,٨٪ (أو ١٩٪ تقريبا) للمستوى المتوسط، بينما حصلت على ١٢,٥٪ للمستوى المتقدم. وعلى هذا الأساس اقترح المستوى الابتدائي لهذه المهارة وبعبارة أخرى يرى الباحثان أن هذه المهارة ينبغي إكسابها للطلاب في المستوى الابتدائي.

هذا بالطبع في حالة الارتفاع الظاهر للنسبة المئوية للمهارة. أما في حالة التقارب الشديد بين النسبة المئوية للمهارة في مستويين فقد اقترح كلاهما للمهارة أي أن يستمر تدريس المهارة اللغوية في المستويين.

- العام: ويقصد به النسبة المئوية للتكرار العام تلك النسبة التي تم على أساسها تحديد المستوى المقترح، والتي يتضح منها تفوقها عن القيمة المتبقية والتي توزعت بين المستويين الآخرين.
- ٪ ت: ويقصد بذلك النسبة المئوية الخاصة بالتكرارات بالنسبة لكل من الأساتذة والطلاب، وتحت هذه الإشارة (٪ ت) يجد القارئ عمودين، أحدهما خاص بالأساتذة ويقصد به بيان النسبة المئوية لتكرار الاستجابات في استبيان الأساتذة والآخر خاص بالطلاب، ويقصد به بيان النسبة المئوية لتكرار الاستجابات في استبيانات الطلاب.

ولننظر على سبيل المثال للمهارة رقم (٧) نجد أن النسبة المئوية لتكرار الاستجابات عند الأساتذة هي ٥٠٪ وعند الطلاب أيضا نجد نفس النسبة المئوية ٥٠٪ ولفهم ذلك يمكن الرجوع إلى قسم الاستماع في الاستبيان المرفق لنجد أن المهارة رقم (٧) قد اختارها للمستوى الابتدائي ١١ أستاذا واختارها أيضا ١١ طالبا أي بنسبة ٥٠ ٪ لكل



منهما. هذا. . وكانت النسبة المئوية التي حصل عليها مجموع هذه التكرارات (٢٢) في هذا المستوى ٨, ٦٨٪ (أي ٦٩٪ تقريبا) وهي أعلى من زميلتها.

- كا٢: ويقصد بذلك قيمة كا٢ والتي تحدد في ضوئها مستوى الدلالة. وبالنظر في الملحق رقم (١) الذي يعرض بيانات المهارات اللغوية في قسم الاستماع يلاحظ ما يلي:

- أن ١٢ مهارة لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ,٠٠١ من الثقة.
- أن ٥ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ,٠١ من الثقة.
- أن ٨ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ,٠٥ من الثقة.
- أن ٣ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ,١ من الثقة.
- أن ٨ مهارات ليس لها دلالة إحصائية.

ولقد تم توزيع المهارات ذات الدلالة الإحصائية على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب، أما عن توزيع المهارات على المستويات الثلاثة فيوضحها الجدول رقم (٢).

جدول (٢)
مهارات الاستماع ذات الدلالة موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	ارقام المهارات	العدد	%	مهارات مكررة	العدد الكلي
١	الابتدائي	١٤/٩/٨/٧/٢/١	٦	٢٢	-	٦
٢	المتوسط	٢٣/٢١/١٨/١٠	٤	١٤	-	٤
٣	المتقدم	٢٧/٢٦/٢٥/٢٤/٢٢/٢٠/١٩/١٧/٥ ٣٦/٣٥/٣٤/٣٣/٣٢/٣١/٣٠/٢٩/٢٨	١٨	٦٤	٢١/١٨/١٠	٢١
		المجموع	٢٨	١٠٠٪	٣	٣١

من هذا الجدول يتبين أن ٢٨ مهارة من مهارات الاستماع التي تبلغ ٣٦ أي بنسبة ٧٨٪ تقريبا، مهارات ذات دلالة إحصائية. كما يتضح أن ثلاثا من المهارات ذات الدلالة تشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم - هي المهارات ذات الأرقام ٢١/١٨/١٠ اثنتان منها ذواتا دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, (٢١/١٠) والثالثة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥, .

معنى ذلك أن أفراد العينة يرون أن يستمر التدريب على هذه المهارات في كل من المستويين المتوسط والمتقدم. وفي جدول تال سوف نبين موقع هذه المهارات من تصنيف مهارات الاستماع لنقف على مبررات الاقتراح باستمراريتها.

أما من حيث تصنيف هذه المهارات حسب دلالتها الإحصائية فتوضحه الجداول الأربعة التالية:

جدول (٣)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٧	الابتدائي	٦٩	٥٠	٥٠	١٨,٢
٢	٨	الابتدائي	٧١	٤٨	٥٢	٢٤,٣
٣	١٤	الابتدائي	٧٣	٥٥	٤٥	٢٢,٤
٤	٢٠	المتقدم	٥٩	٤٧	٥٣	١٥,٤
٥	٢٢	المتقدم	٦٢	٣٩	٦١	١٤,٩
٦	٢٤	المتقدم	٦٨	٤٨	٥٢	٢١,٤
٧	٢٩	المتقدم	٧٤	٥٥	٤٥	٢٠,٢
٨	٣٠	المتقدم	٧٦	٥٨	٤٢	٢٢,٧
٩ .	٣٢	المتقدم	٧٨	٥٢	٤٨	٢٤,٢
١٠	٣٣	المتقدم	٥٨	٦١	٣٩	
١١	٣٤	المتقدم	٧٣	٤٦	٥٤	٢٣,٤
١٢	٣٥	المتقدم	٦٥	٤٥	٥٥	١٥,٩

من هذا الجدول يتضح أن ٣ مهارات فقط من بين ١٢ مهارة مما هي ذات دلالة عند مستوى ٠٠١ , تقترح للمستوى الابتدائي، والملاحظ أن جميعها مما ينتمي لآليات الاستماع أي ما يعتبر أساسيا لاكتساب المهارات الأخرى المتقدمة، ولا شك أن ارتفاع



مستوى دلالتها ليصل إلى ۰٫۰۰۱ , مؤشر على مدى إدراك أفراد العينة لأهميتها وإجماعهم على اقتراح المستوى الابتدائي لها.

القول نفسه يصدق على المهارات التسع الأخرى التي تقترح للمستوى المتقدم أن تتعدى مستوى آليات الاستماع باستثناء مهارة واحدة هي المهارة رقم ٣٥. ويرى أفراد العينة أن يتم التدريب على مهارات النبر Stress والتنغيم Intonation في المستوى المتقدم.

ولعل الظاهرة التي تلفت الانتباه هي خلو المهارات ذات الدلالة عند مستوى ۰٫۰۰۱ , من مهارات تقترح للمستوى المتوسط.. ولعل لأفراد العينة عذرا في ذلك إذ إن معظم المهارات الواردة في هذا الجدول تنتمي للمستويات العقلية العليا وما يتبعها من مستويات، فضلا عن أن الخط الذي يفصل بين المستوى الابتدائي والمتوسط وبين المستوى المتوسط والمتقدم خط دقيق قد لا يستطيع البعض التمييز معه بين ما يناسب هذا المستوى أو ذاك، فالتداخل بين المهارات أمر وارد بلا شك. ومن اليسير على الفرد أن يحدد للمستوى الابتدائي مهارات وللمستوى المتقدم مهارات أخرى لما يبدو من تفاوت ظاهري بين المستويين.

وعلى أية حال يظل تفسيرنا لخلو مهارات للمستوى المتوسط هنا اجتهادا قد نحصل منه على أجر واحد.

جدول (٤)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ۰٫۰۱.

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا^{2}
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٩	الابتدائي	٦١	٦٣	٣٧	١١,١
٢	١٠	المتوسط	٤٥	٤٣	٥٧	
		المتقدم	٤٨	٣٣	٦٧	١٠,٢
٣	٢١	المتوسط	٤٥	٥٧	٤٣	
		المتقدم	٤٨	٣٣	٦٧	١٠,٢
٤	٢٨	المتقدم	٦١	٤٧	٥٣	٩,٥
٥	٣٦	المتقدم	٥٩	٤٧	٥٣	١٢,١

وعلى عكس الجـدول السابق، فـإن هذا الجدول يـشتـمل على مهـارتين يقتـرح تدريسهما في المستوى المتوسط على أن يستمر ذلك إلى المستوى المتقدم، في حين يقترح الواحدة من المهارات الخمس لتـدرس في المسـتوى الابتدائي (مهـارة رقم ٩) وهي من آليات الاسـتماع، بينمـا يقترح للمهـارتين الباقيـتين (٢٩ / ٣٦) أن يركز عليهـما في المستوى المتقـدم، والذي يثير الدهشة أن إحداهما (٣٦) تنتمي لآليـات الاستماع، تلك التي يفتـرض اكتساب الدارس لهـا أولا وقبل تقدمه في مـستويات تعلم العربيـة. ولقد يكون السبب في هذا الاقتراح هو تصور أفراد العينة للجانب الانفعالي في الحديث على أنه مهارة لا يـكتسبها الفـرد إلا في مستوى مـتقدم وكأن آليـات الاستماع تقتـصر على الجانب الفسيولوجي في عملية الاستماع أو مهاراته البسيطة جدا..

وكما يبدو في الجدول، تتقارب النسب المئوية العامة للمهارتين ١٠ / ٢١ في كل من المستويين المتوسط والمتقدم مما شجع الباحثين على اقتراح المهارتين للمستويين.

جدول (٥)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ٠٥.

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا²
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائي	٥٣	٥٣	٤٧	٦.٨
٢	١٧	المتقدم	٥٤	٦٧	٣٣	٧.٨
		المتوسط	٤٤	٤٢	٥٨	
٣	١٨	المتقدم	٤٤	٦٧	٣٣	٦
٤	٢٣	المتوسط	٥٦	٤٤	٥٦	٧.٧
٥	٢٥	المتقدم	٥٥	٥٦	٤٤	٧.٥
٦	٢٦	المتقدم	٦١	٣٩	٩	
٧	٢٧	المتقدم	٥٣	٧١	٢٩	٦
٨	٣١	المتقدم	٥٣	٥٠	٥٠	٦.٢

في هذا الجدول يتبين أن مـهارة واحدة هي المقترحة للمـستوى الابتدائي (١) وأن مهارة واحدة تقـترح للمستوى المتقـدم (١٧ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٣١) - بينما تشترك مهارة واحدة في مسـتويين، متوسط ومتقدم. ولقد كان مـتوقعا أن تحظى المهارة الأولى في قسـم الاستماع (١) بالمستوى الابتدائي.

جدول (٦)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ١.

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت العام	أساتذة	طلاب	كا٢
١	٢	الابتدائي	٥٠	٥٦	٤٤	٤،٧٥
٢	٥	المتقدم	٥٤	٦٢	٣٨	٤،٧٥
٣	١٩	المتقدم	٤٨	٦٤	٣٦	٥،٤

من هذا الجدول يتبين أن مهارة واحدة من بين ثلاث مهارات ذات دلالة عند مستوى ٠١ , هي المقترحة للمستوى الابتدائي (٢) وأن مهارتين مقترحتان للمستوى المتقدم (٥ / ١٩). ومما يثير التساؤل هنا ورود مهارتين من مهارات فهم المسموع هنا، إحداهما مقترحة للمستوى الابتدائي (٢) والأخرى مقترحة للمستوى المتقدم (٥) وقد كان المتوقع أن ينتهي الأمر بمهارات فهم المسموع عند المستوى الابتدائي إلا أن أفراد العينة يرون أن التقاط الأفكار الرئيسية (أي المهارة رقم ٥) مهارة ينبغي أن تستمر مع الدارس حتى تنتهي معه عند المستوى المتقدم. ولعل لهم في ذلك مبررا، إذ الواقع أن كثيرا من الدارسين ينتهون من دراستهم النظامية ولا يزالون عاجزين عن التقاط الأفكار الرئيسية. ولعل القارئ يلاحظ أننا في ثنايا تحليل بيانات الجداول الأربعة السابقة قد لمحنا إلى موقع المهارات اللغوية المقترحة للمستويات التعليمية الثلاثة من التصنيف الهرمي لمهارات الاستماع والذي تمت مناقشته في الفصل السابق. وقد يفتقد القارئ الصورة الكلية للعلاقة بين المستويات التعليمية والتصنيف الهرمي للمهارات.

من أجل هذا يرى الباحثان إبراز هذه العلاقة في حديث مستقل..

والجدول رقم (٧) يبرز لنا موقع المهارات اللغوية بمستوياتها المقترحة من التصنيف الهرمي لمهارات الاستماع.

جدول (٧)
موقع المهارات ذات الدلالة الإحصائية
من التصنيف الهرمي لمهارات الاستماع

رقم تنازلي	التصنيف الهرمي للمهارات	ارقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائي	المتوسط	المتقدم
٧	الفهم الثقافي	-	-	٢٤
٦	قيم الاستماع	-	١٨	١٧ / ١٨ / ٢٧
٥	اتجاهات الاستماع	-	-	١٩
٤	مستويات عقلية عليا	-	-	٢٠ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٨ / ٣٠ / ٣٢ / ٣٤
٣	فهم المسموع	٢	١٠	٥ / ١٠ / ٢٩ / ٣٣
٢	كفاءة نحوية	-	٢١ / ٢٣	٢١ / ٢٢
١	آليات الاستماع	١ / ٧ / ٨ / ٩ / ١٤	-	٣١ / ٣٥ / ٣٦
	المجموع	٦	٤	٢١

وكما يبدو من هذا الجدول، يظهر التركيز على مهارات آليات الاستماع في المستوى الابتدائي ولا يستمر منها إلى المستوى المتقدم سوى ثلاث مهارات وهي الخاصة بالجانب الانفعالي في الحديث ومهارات الاستماع إليه (٣١/ ٣٥/ ٣٦) بينما يختص المستوى المتوسط بأربع مهارات ثلاث منها تنتمي إلى المستوى الأوسط في التصنيف الهرمي لمهارات الاستماع (١٠/ ٢١/ ٢٣) بينما تنتمي المهارة الرابعة (١٨) إلى المستوى الأعلى من مستويات تصنيف المهارات (قيم الاستماع) كما نلاحظ أن مهارات الاستماع في المستويات العقلية العليا والفهم الثقافي تحتل أغلب المساحة في مهارات المستوى المتقدم.

وأخيرا فليس من بين المهارات ما يوصي بأن يستمر مع الدارسين سوى ثلاثة هى رقم ١٠ و ١٨ و ٢١ وقد رأى أفراد العينة أن تستمر في المستويين المتوسط والمتقدم. ليس معنى هذا بالطبع اقتراح خط فاصل بين المستويات الثلاثة، بمعنى أن يقتصر كل منها على ما اقترح له من مهارات، تبدأ به وتنتهي عنده فتعلم اللغة عملية تراكمية يصعب وضع حدود بين مراحلها أو خلق فواصل بين مهاراتها. فكل منها تبدأ حيث تنتهي الأخرى.

القسم الثاني: الكلام

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدمة في هذه الدراسة على خمس وثلاثين (٣٥) مهارة من مهارات الكلام.. وقد أظهرت نتائج التحلل الإحصائي باستخدام مربع كا والممثلة في الجدول رقم (٢) بالملاحق - أن الأنماط الاستجابية لعينة البحث تراوحت دلالتها الإحصائية بين ٠٠١, و ١,، كما أظهرت أن بعض المهارات ليس له دلالة إحصائية.

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلي:

- أن ١٢ مهارة لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة.
- أن ٥ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, من الثقة.
- أن ١٠ مهارات لكل منها دلالة إحصائية تتراوح بين ٠٢,، ٠٥, .
- أن ٤ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ١, من الثقة.
- أن ٤ مهارات ليس لها دلالة إحصائية وهي ذوات الأرقام ٤/ ٥/ ١٩/ ٢٧.

ولقد تم توزيع المهارات ذات الدلالة الإحصائية على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب.

أما عن توزيع المهارات على المستويات الثلاثة فيوضحها الجدول رقم (٨).

جدول (٨)
مهارات الكلام ذات الدلالة موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقام المهارات	العدد	%	مهارات مكررة	العدد الكلي
١	الابتدائي	١٨/٣/٢/١	٤	١٣	-	٤
٢	المتوسط	٢٨/٢٤/١٢/١٠/٩/٦	٦	١٩	١٨	٧
٣	المتقدم	٢٢/٢١/٢٠/١٧/١٦/١٥/١٤/١٣/١١/٨/٧ ٣٥/٣٤/٣٣/٣٢/٣١/٣٠/٢٩/٢٦/٢٥/٢٣	٢١	٦٨	٢٤/١٠/٩/٦	٢٥
		المجموع	٣١	١٠٠٪	٥	٣٦



من هذا الجدول يتبين أن ٣١ مهارة من مهارات الكلام التي تبلغ ٣٥ أي بنسبة ٨٩٪ تقريبا مهارات ذات دلالة إحصائية. كما يتضح أن خمسا من المهارات ذات الدلالة تشترك بين مستويين، واحدة منها تشترك بين المستويين الابتدائي والمتوسط (١٨) وأربع تشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم (٦/ ٩/ ١٠/ ٢٤).

أما من حيث تصنيف هذه المهارات حسب دلالتها الإحصائية فتوضحه الجداول الأربعة التالية:

جدول (٩)

مهارات الكلام ذات الدلالة عند مستوى ٠,١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٨	المتقدم	٦٣	٥٩	٤١	١٥,٨
٢	١٣	المتقدم	٦٩	٥٥	٤٥	١٩,٧
٣	١٤	المتقدم	٧٥	٥٤	٤٦	٢١,٤
٤	١٥	المتقدم	٧٤	٥٢	٤٨	٢٣,٦
٥	١٦	المتقدم	٦٢	٤٣	٥٧	١٤,٥٧
٦	١٧	المتقدم	٦٧	٥٠	٥٠	٢٠,٢
٧	٢٣	المتقدم	٧٦	٥٠	٥٠	٢٤
٨	٢٦	المتقدم	٨٢	٥٥	٤٥	٢٨,٧
٩	٣١	المتقدم	٧٠	٤٧	٥٣	١٦,٧
١٠	٣٣	المتقدم	٦٩	٥٥	٤٥	١٩
١١	٣٤	المتقدم	٧٧	٦٣	٣٧	٢٧,٦
١٢	٣٥	المتقدم	٦٧	٤٦	٥٤	١٨,٧

الظاهرة التي تلفت النظر في هذا الجدول أن جميع المهارات ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١, قد اقترحت للمستوى المتقدم مما يكشف عن وضوح الأمر في التصنيف عند أفراد العينة. وجدير بالذكر أن أربعا منها تنتمي للمستويات العقلية العليا في الكلام مثل القدرة على الترتيب المنطقي للأفكار ترتيبا يلمسه السامع والقدرة على التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا زيادة ولا تعثر ! كما أن ستا منها (أي بنسبة ٥٠٪) تنتمي إلى الطلاقة في الكلام بينما تنتمي اثنتان إلى أعلى المستوى الهرمي في تصنيف مهارات الكلام أي قيم الكلام والفهم الثقافي.

ومما يلفت الانتباه أيضا أن كافة المهارات ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١, والمقترحة للمستوى المتقدم لا يتكرر منها شيء مع المستويين الآخرين.

جدول (١٠)
مهارات الكلام ذات الدلالة عند مستوى ٠,٠١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٣	الابتدائي	٦٣	٥٣	٤٧	١٢,٦
٢	١١	المتقدم	٥٨	٥٧	٤٣	١٢,٢
٣	٢٠	المتقدم	٦٠	٤٨	٥٢	١٢,٧
٤	٢١	المتقدم	٦٣	٤٢	٥٨	١٣,٤
٥	٣٢	المتقدم	٦١	٥٩	٤١	١٠

من هذا الجدول يتبين أن مهارة واحدة ذات دلالة عند مستوى ,١٠ هي المقترحة للمستوى الابتدائي وتنتمي لآليات الكلام بينما يقترح باقي المهارات، وعددها أربع، أي بنسبة ٨٠٪ للمستوى المتقدم تنتمي ثلاث منها للمستويات العقلية العليا (١١/ ٢١/ ٣٢) والأخيرة (٢٠) تنتمي للكفاءة النحوية.

جدول (١١)
مهارات الكلام ذات الدلالة الإحصائية التى تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠٥

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائي	٥٦	٥٠	٥٠	٨,٣
٢	٢	الابتدائي	٥٣	٥٦	٤٤	٧,٢
٣	٧	المتقدم	٥٣	٥٦	٤٤	٦,٦
٤	١٠	المتوسط	٤٥	٦٩	٣١	٦,٩
		المتقدم	٤٥	٣٩	٦١	
٥	١٢	المتوسط	٦٥	٣٩	٦١	٩,١
٦	١٨	المبتدئ	٤٥	٤٠	٦٠	٦,٧
		المتوسط	٤٢	٧١	٢٩	
٧	٢٤	المتوسط	٤٣	٥٨	٤٢	٨,٩
		المتقدم	٥٠	٣٦	٦٤	
٨	٢٥	المتقدم	٥٥	٤٧	٥٣	٦,٧
٩	٢٨	المتوسط	٥٠	٣٦	٦٤	٦,٩
١٠	٢٩	المتقدم	٥٥	٦٣	٣٧	٦,٣

من هذا الجدول يتضح أن مهارتين (١/٢) من بين المهارات ذات الدلالة عند مستوى يتراوح بين ٠٢, ، ٠٥, وقد اقترحنا للمستوى الابتدائي. بينما تشترك مهارة ثالثة بين المستويين الابتدائي والمتوسط. والمهارات الثلاث تنتمي لآليات الكلام، هذا.. ويقترح للمستوى المتوسط أيضا مهارتان (١٢/٢٨) وتنتمي الأولى للمستويات العقلية العليا بينما تنتمي الثانية لقيم الكلام في التصنيف الهرمي لمهارات الكلام في الوقت الذي تشترك فيه مهارة بين المستويين الابتدائي والمتوسط (١٨) بينما تشترك مهارتان أخريان بين المستوى المتوسط والمتقدم (١٠/ ٢٤) وتنتمي الأولى منها إلى الكفاءة النحوية بينما تنتمي الأخرى إلى المستويات العقلية العليا، أما المستوى المتقدم فنقترح له ثلاث مهارات (٧/ ٢٥/ ٢٩) تنتمي الأولى منها إلى قيم الكلام بينما تنتمي الأخريان إلى اتجاهات الكلام. ومن الواضح أن قيم الكلام واتجاهاته تمثل المستويات العليا في التصنيف الهرمي لمهارات الكلام.

جدول (١٢)
مهارات الكلام ذات الدلالة عند مستوى ٠.٠١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٦	المتوسط	٣٨	٤٦	٥٤	٥.٧
		المتقدم	٤٧	٦٣	٣٧	
٢	٩	المتوسط	٢٥	٧٣	٢٧	٤.٩
		المتقدم	٤٨	٤٧	٥٣	
٣	٢٢	المتقدم	٥٢	٤٤	٥٦	٥.١
٤	٣	المتقدم	٥٠	٣٦	٦٤	٥.٥

المهارات الأربع في هذا الجدول تقترح للمستوى المتقدم، وإن كانت تشترك مهارتان منها بين هذا المستوى والمستوى المتوسط (٦/ ٩). الأولى تنتمي للكفاءة النحوية والثانية تنتمي للفهم الثقافي، بينما تنتمي المهارتان الأخريان إلى المستويات العقلية العليا وقيم الكلام.

ويمثل ما عرضنا سابقا موقع المهارات ذات الدلالة الإحصائية في مجال الاستماع من التصنيف الهرمي لمهاراته نعرض فيما يلي لموقع المهارات ذات الدلالة الإحصائية من التصنيف الهرمي لمهارات الكلام. ويوضح ذلك الجدول رقم (١٣).

جدول (١٣)
موقع المهارات ذات الدلالة الإحصائية
من التصنيف الهرمي لمهارات الكلام

رقم تنازلي	التصنيف الهرمي للمهارات	ارقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائي	المتوسط	المتقدم
٧	الفهم الثقافي	-	٩	٩ / ٨
٦	قيم الكلام	-	٢٨	٣١ / ٣٠ / ٧
٥	اتجاهات الكلام	-	-	٢٩ / ٢٥
٤	الطلاقة في الكلام	-	-	٣٥ / ٣٣ / ٢٣ / ١٧ / ١٤ / ١٣
٣	مستويات عقلية عليا	-	٢٤ / ١٢	٢٤ / ٢٢ / ٢١ / ١٦ / ١٥ / ١١
٢	كفاءة نحوية	-	١٠ / ٦	٢٠ / ١٠ / ٦
١	آليات الكلام	١٨ / ٣ / ٢ / ١	١٨	-
	المجموع	٤	٧	٢٥

يتضح من هذا الجدول أن التركيز على مهارات آليات الكلام في المستوى الابتدائي. بينما تتوزع المهارات بين مستويات التصنيف الهرمي باستثناء اتجاهات الكلام والطلاقة وهذا بالنسبة للمستوى المتوسط. أما المستوى المتقدم فتتوزع مهاراته بين مستويات التصنيف المختلفة باستثناء آليات الكلام.

ومن المعاني التي يوحي بها هذا الجدول أن آليات الكلام ينبغي أن تنتهي مع الدارس عند المستوى الابتدائي باستثناء ظاهرة التنوين التي يرى الخبراء ضرورة استمرار تدريب الدارس عليها في المستوى المتوسط.

ويحظى كل من الطلاقة في الكلام والمستويات العقلية العليا بمعظم المهارات المقترحة للمستوى المتقدم (١٥ مهارة من بين ٢٥ مهارة بنسبة ٦٠ ٪).

القسم الثالث: القراءة

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على خمسين (٥٠) مهارة من مهارات عملية القراءة. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كا – والممثلة في الجدول رقم (٣) بالملاحق – أن الأنماط الاستجابية لعينة البحث تراوحت دلالتها الإحصائية بين ٠٠١, و ١,، كما أظهرت أن بعض المهارات ليس له دلالة إحصائية.



وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلي:

- أن ٢٨ مهارة لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة.
- أن ١٠ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, من الثقة.
- أن ٥ مهارات لكل منها دلالة إحصائية تتراوح بين ٠٢, ، ٠٥, من الثقة.
- أن ٤ مهارات ليس لها دلالة إحصائية وهي ذات الأرقام ٤/٦/٣٤/٤٨.

ولقد تم توزيع المهارات ذات الدلالة الإحصائية على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب.

أما عن توزيع المهارات على المستويات الثلاثة فيوضحها الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤)
مهارات القراءة ذات الدلالة موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقام المهارات	العدد	%	مهارات مكررة	العدد الكلي
١	الابتدائي	١ / ٢ / ٣ / ٤٣ / ٤٤	٥	١١	-	٥
٢	المتوسط	٥ / ١١ / ١٢ / ١٥ / ١٧ / ٢٠ / ٣٠ / ٣١ / ٣٢ / ٣٣ / ٣٥ / ٣٦ / ٣٩ / ٤٠ / ٤١ / ٤٥ / ٤٦	١٧	٣٧	١	١٨
٣	المتقدم	٧ / ٨ / ٩ / ١٠ / ١٣ / ١٤ / ١٦ / ١٨ / ١٩ / ٢١ / ٢٢ / ٢٣ / ٢٤ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٨ / ٢٩ / ٣٧ / ٣٨ / ٤٢ / ٤٧ / ٤٩ / ٥٠	٢٤	٥٢	٥/١٧/٢٠/٣٠/٣١/٣٦/٣٩/٤٠/٤١/٤٦	٣٤
		المجموع	٤٦	١٠٠٪	١١	٥٧

من هذا الجدول يتبين أن ٤٦ مهارة من مهارات القراءة التي تبلغ ٥٠ بنسبة ٩٢٪ مهارات ذات دلالة إحصائية، كما يتضح أن ١١ مهارة منها تشترك بين مستويين: واحدة منها تشترك بين المستويين الابتدائي والمتوسط (١) وعشر تشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم.

أما من حيث تصنيف هذه المهارات حسب دلالتها الإحصائية فتوضحه الجداول التالية:



جدول (١٥)
مهارات القراءة ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١.

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٧	المتقدم	٦٦	٧١	٣٠	١٥
٢	٨	المتقدم	٨	٥٤	٤٦	٢٩,٦
٣	٩	المتقدم	٦٢	٤٨	٥٢	١٥,٣
٤	١٠	المتقدم	٦٩	٥٢	٤٨	٢١,٥
٥	١١	المتوسط	٥٤	٥٥	٤٥	١٦,٣
٦	١٣	المتقدم	٦٢	٥٥	٤٥	١٦,٢
٧	١٥	المتوسط	٦٣	٦٧	٣٣	١٦ .٦
٨	١٦	المتقدم	٨١	٥٤	٤٦	٣٤
٩	١٨	المتقدم	٧٣	٥٢	٤٨	٢٧
١٠	٢١	المتقدم	٦٤	٥٧	٤٣	١٦,٦
١١	٢٢	المتقدم	٨١	٥٤	٤٦	٣٢
١٢	٢٣	المتقدم	٦٥	٥٨	٤٢	١٧,٦
١٣	٢٤	المتقدم	٧٦	٥٠	٥٠	٢٦,١
١٤	٢٥	المتقدم	٦٩	٥٠	٥٠	١٨,٨
١٥	٢٦	المتقدم	٧٧	٥٤	٤٦	٢٩,٣
١٦	٢٧	المتقدم	٧٩	٥٠	٥٠	٣١,١
١٧	٢٨	المتقدم	٧٤	٥٠	٥٠	٢٨,٤
١٨	٢٩	المتقدم	٧٤	٤٦	٥٤	٢٩,٨
١٩	٣٠	المتوسط	٤٦	٥٠	٥٠	١٤,٨
		المتقدم	٥١	٦١	٣٩	
٢٠	٣٧	المتقدم	٨١	٥٦	٤٤	٣٢,١
٢١	٣٨	المتقدم	٧٧	٤٢	٥٨	٢٨,٤
٢٢	٣٩	المتوسط	٣٣	٥٠	٥٠	٢٠,٢
		المتقدم	٦٤	٦١	٣٩	
٢٣	٤٠	المتوسط	٣٩	٥٠	٥٠	١٤,٤
		المتقدم	٥٨	٥٠	٥٠	
٢٤	٤١	المتوسط	٣٦	٤٥	٥٥	١٥,٨
		المتقدم	٦١	٦٣	٣٧	
٢٥	٤٢	المتقدم	٧٧	٤٥	٥٥	٢٢,٤
٢٦	٤٧	المتقدم	٧٠	٤٨	٥٢	٢١,٣
٢٧	٤٩	المتقدم	٧١	٥٤	٤٦	٢١,٥
٢٨	٥٠	المتقدم	٦٧	٥٩	٤١	١٨,٧

من هذا الجدول الكبير يتبين أن ٢٨ مهارة بنسبة ٥٦٪ من مهارات القراءة يبلغ مستوى دلالتها الإحصائية ٠,٠٠١ وتتوزع هذه المهارات كالتالي: ٢٢ مهارة مقترحة للمستوى المتقدم واثنتان للمستوى المتوسط بينما يشترك في المستويين أربع مهارات.

وتتوزع مهارات المستوى المتقدم كالتالي: واحدة تنتمي لآليات القراءة (٥٠) وهي الخاصة باستخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات، وهذا دليل على إدراك أفراد العينة لأهمية هذه المهارة وإحساسهم بأن هذه المهارة مما يستطيع الدارس أن يكتسبها في المستوى المتقدم إذ يتصل بمراجع وكتب متخصصة في بعض فروع اللغة العربية أدبا كانت أو نحوا أو غيرهما. كما أنه هو المستوى الذي يبدأ الدارس فيه الاستقلال في تحصيل المعرفة. ومن أهم المهارات التي تلزم ذلك استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات وغيرها مما يساعد على الحصول على المعرفة المطلوبة في أقصر وقت ممكن.

ومن بين مهارات المستوى المتقدم أيضا ٧ مهارات تنتمي للمهارات العقلية الأولية، أي فهم المقروء، و٥ مهارات تنتمي للمهارات العقلية الوسطى أي نقد المقروء و٤ مهارات تنتمي للمهارات العقلية العليا أي التفاعل مع المقروء بينما تنتمي مهارة واحدة للفهم الثقافي وتهدف هذه المهارة إلى ربط الدارس غير العربي بالتراث العربي حتى يتعرف عن قرب على الثقافة العربية ومن مصادرها الأصلية، فضلا عن ٤ مهارات تختص بعادات القراءة واهتماماتها. ولأن المستوى المتقدم يمثل مرحلة تكوين العادات وتنمية الاهتمامات في القراءة.

أما مهارات المستوى المتوسط فقد اقتصرت على مهارتين هما ١١/ ١٥ وكلتاهما من المهارات العقلية الأولية أي فهم المقروء. وكأن أفراد العينة يرون أن يركز الدارس في المستوى الابتدائي على اكتساب آليات القراءة، بينما يركز في المستوى المتوسط على مهارات الفهم.

هذا، وتشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم ٤ مهارات إحداها خاص بعادات القراءة والثلاث الأخرى تنتمي للمهارات العقلية العليا أي تدريب الدارس على التفاعل مع النص المقروء.

جدول (١٦)
مهارات القراءة ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١٢	المتوسط	٥٠	٥٩	٤١	٩.٦
٢	١٤	المتقدم	٥٨	٥٩	٤١	١٢.٨
		المتوسط	٣٦	٥٤	٤٦	
٣	٢٠	المتقدم	٥٦	٦٠	٤٠	١٢.٢
٤	٣٢	المتوسط	٦٤	٥٧	٤٣	١٣.٦
٥	٣٥	المتوسط	٥٧	٥٢	٤٨	١٣.٢
٦	٣٦	المتوسط	٣٣	٥٠	٥٠	١٣.٥
		المتقدم	٥٨	٥٧	٤٣	
٧	٤٣	الابتدائي	٦١	٥٧	٤٣	١٣.٦
٨	٤٤	الابتدائي	٥٧	٤٥	٥٥	١١
٩	٤٥	المتوسط	٥٦	٦١	٣٩	٩.٧
١٠	٤٦	المتوسط	٣٣	٤٠	٦٠	٩.٨
		المتقدم	٥٧	٤٧	٥٣	

من هذا الجدول يتبين أن عشر مهارات بنسبة ٢٨٪ تقريبا من مهارات القراءة ذات الدلالة، هي مهارات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, وتقترح اثنتان منها للمستوى الابتدائي بينما تقترح أربع للمستوى المتوسط وواحدة للمتقدم وثلاث تشترك بين المستوى المتوسط والمتقدم وثلاث من هذه المهارات تنتمي لآليات القراءة. وتختص بمهارة التعرف (٣٢/ ٤٣/ ٤٤)، ويرى أفراد العينة أن المستوى الابتدائي تختص بتنميته مهارتان هما (٤٣/ ٤٤) بينما تمتد المهارة التالية للمستوى المتوسط (٣٢) وتختص تلك المهارة بتعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل. ولعل في هذا تنمية لاستعداد الدارس للاتصال بالكتب والمراجع بنفسه وإذا كان ثلاث مهارات من بين المهارات العشر في هذا الجدول تختص بتنمية مهارات التعرف فإن خمسا منها تنتمي للمهارات العقلية الأولية أي تختص بفهم المقروء. ويرى أفراد العينة أن يتم التركيز على ثلاث منها في المستوى المتوسط (١٢/ ٣٥/ ٤٥) بينما تستمر مهارتان منها (٢٠/ ٣٦) حتى المستوى المتقدم. ويختصان بتعرف المعاني المتضمنة وتوقعها من السياق.

بقيت بعـد ذلك مهارتان، تنتـمي إحداهما للمهـارات العقلية العليـا (٤٦) وقد اقترحت للمـستويين المتوسط والمتقدم وتختص هذه المهارة بالقدرة على التفاعل مع النص المقروء. فالقراءة ذات مفهوم واسع لا تقتـصر على معرفة الكلمات أو فهم المعنى أو نقد النص وإنما تمتد لتشمل القـدرة على التفاعل معه، والتفكير في تطبيـقات عملية له وهي مهارة تتطلب وقتا لتنميتها. ومن ثم يقترح استمراريتها في المستويين المتوسط والمتقدم.

والمهارة الأخـيرة هنا تنتمي للكفـاءة النحوية (١٤) وهي المهارة الوحـيدة في هذا التصنيف وتختص بالقدرة على إدراك العلاقـة بين المعنى والتركيب اللغوي. وهي مهارة لا يتوقع اكتساب الدارس لها في المستويين الابتدائي والمتوسط ومن ثم فقد اقترحها أفراد العينة للمستوى المتقدم.

جدول (١٧)
مهارات القراءة ذات الدلالة الإحصائية التي تتراوح بين ٠,٠٢ . ٠,٠٥

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا^2
			العام	اساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائي	٤٢	٣٦	٦٤	٦,٧
		المتوسط	٤٦	٦٧	٣٣	
٢	٢	الابتدائي	٤٧	٥٦	٤٤	٦,٨
٣	٣	الابتدائي	٥٥	٣٩	٦١	٧,١
٤	١٧	المتوسط	٣٢	٥٠	٥٠	٩,٢
		المتقدم	٥٤	٦٥	٣٥	
٥	١٩	المتقدم	٥٤	٥٣	٤٧	٧,٦

في هذا الجـدول تختص مهـارتان بالمستـوى الابتدائي (٢/ ٣) وكلـتاهما تنـتمي لآليات القـراءة بينما تختص مهـارة واحدة بالمستـوى المتقدم (١٩) وتختص بمهـارة فهم المقروء، في الوقـت الذي يقـترح فيه استـمرار مهارتين بين مـستويين، إحداهمـا تقترح للمستويين الابتدائي والمتوسط (١) وتختص بـحركة العين في أثناء قراءة اللغة العربية إذ تتحرك من اليمين إلى اليســار مما يشكل بعض العبء عند الناطقين بلغات أخرى لا تتبع هذا النظام في الكتابة، ومن ثم اقترح استمرارية مهارة القراءة من اليمين إلى اليسار حتى المستوى المتوسط علـى افتراض انتهاء المشكلة في هذا المستـوى. أما المهارة الأخرى التي

يقترح استمراريتها بين مستويين هما المتوسط والمتقدم فهي المهارة رقم (١٧) وتختص بالتحليل الصرفي الصحيح للكلمة، ولعل مما دفع أفراد العينة لاقتراح ذلك هو تدريس مادة الصرف في المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى مع التعرض له ببساطة في المستوى المتوسط.

جدول (١٨)
مهارات القراءة ذات الدلالة عند مستوى ٠,١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت العام	% ت أساتذة	% ت طلاب	كا٢
١	٥	المتوسط	٣٩	٥٤	٤٦	٥,١
٢	٣١	المتقدم	٤٦	٧٣	٢٧	٤,٧
		المتوسط	٣٧	٥٠	٥٠	
٣	٣٣	المتقدم	٤٨	٦٢	٣٨	٥,٤
		المتوسط	٥٠	٤٧	٥٣	

في هذا الجدول الأخير نتبين أن ثلاث مهارات بنسبة ٧ ٪ تقريبا من بين مهارات القراءة ذات الدلالة هي مهارات ذات دلالة عند مستوى ١, من الثقة وهو مستوى ضئيل بلا شك. وتختص مهارة منها بالمستوى المتوسط (٣٣) بينما يقترح استمرارية مهارتين (٥/ ٣١) حتى المستوى المتقدم. ويبدو لنا أن وجود صعوبات في القراءة عند بعض الدارسين هو الذي دفع أفراد العينة لاقتراح استمرارية المهارة رقم ٣١ بين المستويين المتوسط والمتقدم. إذ إن بعضهم يتخطى السطر أحيانا عند القراءة ولعل هذا ناتج عن تأثير عاداتهم القرائية التي اكتسبوها من القراءة، بلغة ذات نظام آخر في الكتابة، أي ليست مشابهة للعربية في الكتابة من اليمين إلى اليسار. والآن نتساءل عن الصورة الإجمالية لموقع هذه المهارات من التصنيف الهرمي لمهارات القراءة. وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١٩).

جدول (١٩)
موقع المهارات ذات الدلالة الإحصائية
من التصنيف الهرمي لمهارات القراءة

رقم تنازلي	التصنيف الهرمي للمهارات	أرقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائي	المتوسط	المتقدم
٧	الفهم الثقافي	-	-	٢٨
٦	عادات القراءة واهتماماتها	-	٣٠	٨ / ٢١ / ٢٢ / ٢٩ / ٣٠
٥	مهارات عقلية عليا (تفاعل)	-	٣٩ / ٤٠ / ٤١ / ٤٦	٢٥ / ٣٨ / ٣٩ / ٤٠ / ٤١ / ٤٢ / ٤٦ / ٤٩
٤	مهارات عقلية وسطى (نقد)	-	-	١٦ / ١٨ / ٢٦ / ٢٧ / ٣٧
٣	مهارات عقلية أولية (فهم)	-	٥ / ١١ / ١٢ / ١٥ / ١٧ / ٢٠ / ٢٥ / ٣٦ / ٤٥	٥ / ٧ / ٩ / ١٠ / ١٣ / ١٧ / ١٩ / ٢٠ / ٢٣ / ٢٤ / ٢٦ / ٤٧
٢	الكفاءة النحوية	-	-	١٤
١	آليات القراءة (تعرف)	١ / ٢ / ٣ / ٤٣ / ٤٤	١ / ٣١ / ٣٢ / ٣٣	٣١ / ٥٠
	المجموع	١٥	١٨	٢٤

كما يتضح من هذا الجدول، يرى أفراد العينة أن يتم التركيز في المستوى الابتدائي على آليات القراءة. أي أن يكتسب الدارس المهارات الأساسية في القراءة مثل القراءة من اليمين إلى اليسار، وربط الرموز الصوتية بالمكتوبة وتعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة، وتعرف الكلمات والتمييز بين خصائص الكتابة العربية، وهناك بعض المهارات الأساسية التي يرى أفراد العينة استمراريتها حتى المستوى المتقدم، ويعود السبب في اقتراح استمراريتها إلى أحد أمرين: إما لأنها مهارات تعالج بعض مشكلات الدارسين في القراءة مثل تخطي بعض السطور أثناء القراءة (٣١) وإما لأنها مهارات تنمي عند الدارسين الاستقلال في القراءة وتدريبهم على الاتصال بالمادة المطبوعة.

والذي يبدو لنا أيضا هو تركيز أفراد العينة على المهارات العقلية الأولية، أي تنمية القدرة على فهم المقروء وذلك في المستوى المتقدم. مما ينبئ عن إحساسهم بمشكلة تواجه الدارسين في القراءة، وتستمر معهم حتى انتهائهم من البرنامج. تلك المشكلة هي افتقار كثير من الدارسين للمهارات اللازمة للفهم الجيد للمقروء. ولقد اقتصر الاستبيان على مهارة واحدة لكل من الكفاءة النحوية والفهم الثقافي ولقد اقترح لهما المستوى المتقدم. ولئن كان رأي أفراد العينة بالنسبة لمهارة الفهم الثقافي (٢٨) متفقا مع توقع الباحثين، إذ

يرد الفهم الثقافي في أعلى سلم التصنيف الهرمي لمهارات القراءة، فقد جاء رأي أفراد العينة بخصوص مهارة الكفاءة النحوية مختلفا لتوقعات الباحثين إذ وردت هذه المهارة (١٤) في درجة تالية لآليات القراءة، ولقد كان توقعنا أن تعالج هذه المهارة في المستوى الابتدائي مع صاحباتها من مهارات آليات القراءة إلا أن أفراد العينة يرون أن القدرة على إدراك العلاقة بين المعنى والتركيب اللغوي لا ينبغي أن تعالج قبل المستوى المتقدم.

هذا.. ولقد أضاف بعض الأساتذة ثلاث مهارات أخرى إلى قسم القراءة بيانها كالتالي:

- معرفة الأساليب والعلل والعوامل التي تؤدي إلى نتائج معينة في القطعة المقروءة وقد اقترحها أستاذ للمستوى المتقدم.

- استخلاص الأدلة التي يعرضها الكاتب وتعرف موقعها من القضية التي عالجها النص. وقد اقترحها أستاذ آخر للمستوى المتقدم.

- معرفة الترتيب الألفبائي (أ - ب - ت - ث - جـ.. إلخ) والترتيب الأبجدي (أ - ب - جـ - د - هـ - و - ز.. إلخ) للحروف. وقد اقترحها أستاذان للمستوى الابتدائي.

القسم الرابع: التذوق الأدبي:

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على خمس وثلاثين (٣٥) مهارة للتذوق الأدبي. وعملية التذوق الأدبي - كما وضحنا في وصف الاستبيان - تندرج ضمن مهارات القراءة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كا - والممثلة في الجدول رقم (٤) بالملاحق - أن عدد أربع وثلاثين (٣٤) مهارة كان لكل منها دلالة إحصائية على مستوى ٠٠١, من الثقة، وأن المهارة الباقية - وهي رقم (١٥) - كانت لها دلالة على مستوى ٠١, من الثقة. كما أظهرت نتائج توزيع هذه المهارات إلى مستويات التعليم الثلاثة على أساس دلالة النسبة المئوية لتكرارات الاستجابات لكل من الأساتذة والطلاب، كما يتبين من الجدول رقم (٤) بالملاحق أن غالبية أفراد العينة في الدراسة ترى الاقتصار في تدريس هذه المهارات على طلاب المستوى المتقدم وذلك بالنسبة لأربع وثلاثين مهارة، أما المهارتان الأخريان (١٥/ ٢٠) فيقترح أفراد العينة استمراريتهما لكل من المستويين المتوسط والمتقدم، وهاتان المهارتان هما:

(١٥) - اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

(٢٠) - شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا.

ولنا مع هذه النتيجة وقفة.. إن اقتراح كافة مهارات التذوق الأدبي للمستوى المتقدم معناه ببساطة أن أفراد العينة لا يثقون في قدرة الدارسين على تذوق الأدب العربي في مرحلة ما قبل المستوى المتقدم باستثناء مهارتين (١٥/ ٢٠) يقترح بدء العمل في تنميتهما من المستوى المتوسط، وكأن الأمر يمكن أن يقتصر في هذا المستوى على تدريب الدارسين على شرح القصيدة أو بيان العلاقة بين معاني الأبيات بعضها وبعض.

والأمر غير ذلك في رأينا.. فالتذوق الأدبي لا ينبغي أن ينظر إليه في أعلى مستوياته أي من خلال مهاراته المتقدمة. إنه شيء يمكن أن ينمى حتى عند المبتدئين في تعليم اللغة. والعبرة في رأينا ليست بعدد المهارات التي تنمى أو ارتفاع مستوى العبارة التي صيغت بها المهارة، وإنما بمستوى السلوك الذي يمكن أن يعبر عن المهارة ويعتبر مؤشرا لاكتسابها ومن ثم دليلا على إمكانية الارتقاء بها.

ولقد ثبت للباحثين من خلال العمل مع الدارسين بمعهد اللغة العربية أن من الممكن للناطقين بلغات غير العربية إصدار بعض الأحكام على ما يقدم إليهم من نصوص وإن كانت أحكامهم محدودة وبلغة بسيطة.

ولعل في هذه القضية ما يفتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسة ميدانية يقطع فيها برأي حول إمكانات التذوق الأدبي عند الدارسين في المستويات الثلاثة.

القسم الخامس: التعبير الكتابي والخط

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على ثلاثين (٣٠) مهارة من مهارات التعبير الكتابي والخط. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كاي - والممثلة بالجدول رقم (٥) بالملاحق - أن جميع هذه المهارات لها دلالة إحصائية تتراوح بين ٠٠١, ، ٠٢, .

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلي:

- أن ١٦ مهارة لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة.
- أن ١٠ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, من الثقة.
- أن ٤ مهارات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٢, من الثقة.



ولقد تم توزيع هذه المهارات على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرارات استجابات الأساتذة والطلاب. وتوزيع المهارات على المستويات الثلاثة يوضحه الجدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠)
مهارات التعبير الكتابي والخط
موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	ارقام المهارات	العدد	%	مهارات مكررة	العدد الكلي
١	الابتدائي	١/٢/٣/٤/٥/٦/١٠	٧	٢٣	-	٧
٢	المتوسط	٧/٨/٩/١١/١٢/١٣/١٤/١٦/ ١٧/١٨/٢٠/٢٤/٢٥/٢٦/٢٧/ ٢٨/٢٩/٣٠	١٨	٦٠	٦/١٠	٢٠
٣	المتقدم	١٥/١٩/٢١/٢٢/٢٣	٣٠	١٠٠٪	٩/١٢/١٣/١٤/ ١٦/١٧/١٨/٢٠ ٢٤/٢٥/٢٦/٢٧ ٢٨/٢٩/٣٠	٢٠
		المجموع			١٧	٤٧

يتبين من هذا الجدول أن ثلاث مهارات يقترح استمراريتها بين المستويين الابتدائي والمتوسط بينما يقترح استمرار ١٤ مهارة بين المستويين المتوسط والمتقدم. كما يتضح تخصيص ثلاث مهارات فقط للمستوى المتقدم وهي:

- تلخيص موضوع يقرأه الطالب تلخيصا كتابيا صحيحا.
- سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر.
- كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

والذي يستوقفنا في هذا الاقتراح هو إرجاء أفراد العينة المهارة لمهارة تلخيص الموضوعات حتى المستوى المتقدم. على أن هذه مهارة يستطيع الدارس في ضوء خبرة الباحثين، ممارستها في أواخر المستوى الابتدائي. ولعل لأفراد العينة تصورا خاصا للمهارات المندرجة تحت مهارة التلخيص الكتابي.. كما أن إرجاء مهارة مثل سرعة

الكتابة، وسلامتها فيه توجيه للمعلمين بعدم استعجال الدارسين في مهارة الكتابة ومراعاة إمكاناتهم في ذلك حتى يصلوا إلى المستوى الذي يمكن اعتبار السرعة في الكتابة معيارا للتقويم.

أما بالنسبة للمهارة الثالثة والخاصة بكتابة تقرير مبسط فلقد كان اقتراح أفراد العينة إرجاءها للمستوى المتقدم تمشيا مع الاتجاه السائد في برامج تعليم العربية في تعلم الكتابة في هذا المستوى، إذ يتم التركيز عند تدريس التعبير التحريري. على مهارة كتابة التقارير تهيئة للدراسة الأكاديمية التي يتوقع أن يلتحق بها الطالب بعد إتمامه الدراسة في البرنامج.

كما يتضح لنا من الجدول أن المستوى المتوسط هو محور العمل في تنمية مهارات التعبير الكتابي إذ تتركز فيه معظم مهاراته (٦٠٪) حتى إذا حسبنا المهارات المكررة لوجدنا أيضا أن المستوى المتوسط يحظى بنسبة تتساوى مع نسبة مهارات المستوى المتقدم (٢٠ من ٤٧ مهارة أي بنسبة ٤٢,٥٪ بينما يحظى المستوى الابتدائي بنسبة ١٥٪).

ويتمشى هذا مع الاتجاه الشائع في برامج تعليم العربية. إذ يتركز معظمها على تعليم مهارات الاستماع والكلام في الأشهر الأولى من المستوى الابتدائي ثم تقدم مهارة القراءة في أواخره. أما الكتابة فلا تحظى بالوقت الكافي في هذا المستوى، ولا يقدم منها سوى بعض مهارات النسخ دون الخوض في مهارات الكتابة الأخرى.

وينقلنا هذا الجدول إلى بيان تصنيف مهارات التعبير الكتابي والخط حسب دلالتها الإحصائية. وهو ما توضحه الجداول الثلاثة التالية:



جدول (٢١)
مهارات التعبير الكتابي والخط ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			كا٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائي	٧٢	٥٧	٤٣	٢٧,٨
٢	٢	الابتدائي	٧٣	٥٧	٤٣	٢٦,٣
٣	٣	الابتدائي	٦٩	٥٢	٤٨	٢٣,٢
٤	٤	الابتدائي	٧٢	٥٨	٤٢	٢٤,٧
٥	٧	المتوسط	٦٨	٥٤	٤٦	٢١
٦	١١	المتوسط	٦٦	٥٧	٤٣	١٦,٦
٧	١٥	المتقدم	٦٩	٥٤	٤٦	٢١,٦
٨	١٦	المتوسط	٣٨	٥٥	٤٥	١٧
		المتقدم	٦٢	٥٠	٥٠	
٩	١٧	المتوسط	٤٧	٦٣	٣٧	١٤,٢
		المتقدم	٥٠	٤٧	٥٣	
١٠	١٩	المتقدم	٧٢	٥٠	٥٠	٢٧,٢
١١	٢٠	المتوسط	٣٣	٧٥	٢٥	١٦,٧
	٢٢	المتقدم	٦١	٤٦	٥٤	
١٢	٢٥	المتقدم	٧٣	٥٢	٤٨	٢٧,٧
١٣	٢٦	المتوسط	٥١	٦٣	٣٧	١٨,٦
	٢٧	المتقدم	٤٩	٥٦	٤٤	
١٤	٢٩	المتوسط	٤٧	٦٣	٣٧	١٤,٢
		المتقدم	٥٠	٤٧	٥٣	
١٥		المتوسط	٣٣	٥٨	٤٢	٢٠,٢
		المتقدم	٦٤	٥٧	٤٣	
١٦		المتوسط	٣٩	٦٩	٦١	١٨,٧
		المتقدم	٦١	٥٥	٤٥	

من هذا الجدول يتبين أن ١٦ مهارة بنسبة ٥٣٪ ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١, من بينها أربع بنسبة ٢٥٪ مخصصة للمستوى الابتدائي واثنتان بنسبة ١٢,٥٪

للمستوى المتوسط، وثلاث بنسبة ١٩٪ للمستوى المتقدم، بينما يقترح أفراد العينة استمرارية ٧ مهارات منها بنسبة ٤٤٪ بين المستويين المتوسط والمتقدم.

والملاحظ على هذا الجدول أن المهارات الأربع المقترحة للمستوى الابتدائي تنتمي جميعها للنسخ وتنتمي المهارتان المقترحتان للمستوى المتوسط للإملاء (٧/ ١١). بينما تنتمي المهارات الثلاث المقترحة للمستوى المتقدم للكتابة الحرة، أما المهارات المقترح استمراريتها بين المستويين المتوسط والمتقدم فتنتمي أربع منها للكتابة الحرة (١٦/ ٢٠/ ٢٥/ ٢٩) وتنتمي اثنتان منها للفهم الثقافي (١٧/ ٢٧) بينما تختص واحدة منها بالإملاء (٢٦).

جدول (٢٢)
مهارات التعبير الكتابي ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	% ت			$كا^2$
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٥	الابتدائي	٦١	٥٠	٥٠	١١,١
٢	٨	المتوسط	٥٩	٧٥	٢٥	١١,٦
٣	٩	المتوسط	٥٦	٦٧	٣٣	١٢,٢
		المتقدم	٣٨	٤٢	٥٨	
٤	١٠	الابتدائي	٣٥	٤٦	٥٤	١٠,٥
		المتوسط	٥٤	٦٥	٢٥	
٥	١٣	المتوسط	٥٣	٦٧	٣٣	١٢,٣
		المتقدم	٤١	٣٦	٦٤	
٦	١٤	المتوسط	٤٩	٥٦	٤٤	١١,١
		المتقدم	٤٥	٥٣	٤٧	
٧	٢١	المتقدم	٦٢	٥٦	٤٤	١٣,٣
٨	٢٣	المتقدم	٦٠	٥٩	٤١	١٣,٤
٩	٢٤	المتوسط	٤٧	٦٧	٣٣	١٣,٢
		المتقدم	٥٠	٣٨	٦٢	
١٠	٣٠	المتوسط	٤٩	٦٧	٣٣	١٠,٨
		المتقدم	٤٣	٥٦	٤٣	

من هذا الجدول يتضح أن عشر مهارات بنسبة ٣٣٪ تقريبا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ , تختص واحدة منها بالمستوى الابتدائي (٥) وهي من المعايير الجمالية، وتختص واحدة أخرى بالمستوى المتوسط (٨) وهي أيضا من المعايير الجمالية. ويبدو وراء هذا الاقتراح منطق يبرز وعي أفراد العينة بضرورة التدرج في تنمية المهارات. إذ تختص الأولى (٥) بوضوح الخط بينما تتطور الأخرى لتوصي بمراعاة التناسق والنظام. بينما يقترح استمرار المهارة رقم (١٠) بين المستويين الابتدائي والمتوسط وهي من مهارات الإملاء وتركز على مراعاة خصائص الكتابة العربية مثل المد والشدة والتنوين.. وغيرها. ويبدو أن هذه المهارة تتطلب وقتا طويلا لتنميتها. إذ تتعدد خصائص الكتابة العربية بمثل ما تتباين في مستويات الصعوبة فبعضها يسهل تعلمه وبعضها يتطلب جهدا زائدا.

أما المستوى المتقدم فتقترح لها مهارتان (٢١/ ٢٣) وكلتاهما مما ينتمي للكتابة الحرة وتقترح من بين مهارات الكتابة الحرة أيضا مهارتان (١٣/ ١٤) للمستويين المتوسط والمتقدم، كما يقترح بهذين المستويين أيضا مهارتان (٩/ ٣٠) من بين المعايير الجمالية. وأخيرا تقترح مهارة من بين مهارات الكتابة الموجهة (٢٤) وهي من بين المهارات الوظيفية الهامة في مواقف الاتصال بين الدارسين والمجتمع العربي.

جدول (٢٣)
مهارات التعبير الكتابي والخط ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠٫٠٢

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت العام	أساتذة	طلاب	كا٢
١	٦	الابتدائي	٥٣	٣٧	٦٣	٨٫٢
		المتوسط	٣٣	٩٢	٨	
٢	١٢	المتوسط	٥٣	٤٧	٥٣	٨٫٢
		المتقدم	٣٣	٥٨	٤٢	
٣	١٨	المتوسط	٣٩	٧١	٢٩	٨٫٧
		المتقدم	٥٠	٣٩	٦١	
٤	٢٨	المتوسط	٣٢	٧٠	٣٠	٨٫٢
		المتقدم	٥٥	٥٣	٤٧	

من هذا الجدول يتبين أن الأربع مهارات المتبقية من بين مهارات التعبير الكتابي والخط بنسبة ١٣٪ تقريبا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٢ , وكلها مما يقترح

استمـرارية بين مستـويين. فالأولى (٦) تقترح للمـستويين الابتدائي والمتـوسط وتختص بالإملاء. بينما تقترح المهارات الثلاث الأخرى للمـستويين المتوسط والمتقدم. واحدة منها خاصـة بالكتابة الموجهـة (١٢) واحدة أخرى خاصـة بالكتابة الحرة (١٨) بينمـا تختص الثالثة (٢٨) ببعض قواعد الإملاء.

بقي لنا أن نعرض للصـورة الإجمالية لموقع هذه المهـارات جميعهـا من التصنيف الهرمي لمهارات التعبير الكتابي والخط. وهو ما يوضحه الجدول رقـم (٢٤).

جدول (٢٤)
موقع المهارات ذات الدلالة الإحصائية
من التصنيف الهرمي لمهارات التعبير الكتابي والخط

رقم تنازلي	التصنيف الهرمي للمهارات	أرقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائي	المتوسط	المتقدم
٦	الفهم الثقافي	-	١٧/٢٧	١٧/٢٧
٥	المعايير الجمالية	٥	٨/٩/٣٠	٩/٣٠
٤	الكتابة الحرة	-	١٣/١٤/١٦/١٨/٢٠	١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٠
			٢٥/٢٩	٢١/٢٢/٢٣/٢٥/٢٩
٣	الكتابة الموجهة	-	١٢/٢٤	١٢/٢٤
٢	الإملاء	٦/١٠	٦/٧/١٠/١١/٢٦/٢٨	٢٦/٢٨
١	النسخ	١/٢/٣/٤	-	-
	المجموع	٧	٣٠	٣٠

ويتضح من الجدول السـابق اقتصار العـمل في تنمية مهارات الـنسخ في المستوى الابتدائي وتكثـيف العمل في تنميـة مهارات الإمـلاء في المستوى المتـوسط بينما يكثف العمل في تنمية مهارات الكتابة الحرة في المستوى المتقدم.

وإذا كنا في الأقسـام الأخرى (الاستمـاع والكلام والقراءة)، نجد مهـارات الفهـم الثقافي قد أرجئت للمـستوى المتقدم.. فقد اختلف الأمر في التـعبير الكتابي والخط إذ يبدأ العمل في تنميتها من المستوى المتوسط.

القسم السادس: القواعد النحوية

الشكوى من القـواعد النحوية شكوى عـامة بين الدارسين في برامج تعلـيم اللغة العربية سواء أكانت لغة أولى أم لغة ثانيـة. وتُعزى هذه الشكوى إلى عدة أسباب، منها

ما يرجع إلى صعوبة المحتوى نفسه واتهامه بالجفاف، ومنها ما يرجع إلى الطريقة التي يتم بها عرض هذا المحتوى، ومنها ما يرجع إلى الطريقة التي يجري بها تدريسه، ومنها ما يرجع إلى الأسلوب الذي تشهده عمليات التقويم. ومنها ما يرجع إلى أسباب أخرى لا محل لذكرها تفصيلا.

ولقد استهدف تضمين الاستبيان قسما خاصا عن موضوعات النحو معالجة أحد الأسباب التي يظن أنها وراء مشكلة تدريس النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ذلك هو ترتيب موضوعات النحو في المستويات المختلفة. فنعرف ماذا ينبغي أن يقدم في كل مستوى من المستويات التعليمية الثلاثة: الابتدائي والمتوسط والمتقدم.

والافتراض الذي يستند إليه الباحثان في استطلاع رأي الأساتذة والطلاب حول موضوعات النحو هو أن آراءهم إنما تصدر عن خبرة اكتسبت من ممارسة عملية وهي بلا شك مؤشر صادق، ضمن مؤشرات أخرى، لما يعتبر مناسبا لأن يقدم من موضوعات النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

اشتمل استبيان الدراسة على مائة وسبعة عشر (١١٧) موضوعا من موضوعات قواعد النحو، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام مربع كا - والممثلة بالجدول رقم (٦) بالملاحق - أن الدلالة الإحصائية تراوحت بين ٠٠١, و ١, كما أظهرت أن بعض الموضوعات ليس لها دلالة إحصائية.

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلي:

- أن (٦٣) موضوعا لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة.
- أن (٢٦) موضوعا لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, من الثقة.
- أن (١٠) موضوعات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٢, من الثقة.
- أن (٩) موضوعات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥, من الثقة.
- أن (٥) موضوعات لكل منها دلالة إحصائية عند مستوى ١, من الثقة.
- أن (٤) موضوعات ليس لها دلالة إحصائية.

ولقد تم توزيع هذه الموضوعات على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب.

هذا التوزيع يوضحه الجدول رقم (٢٥).



جدول (٢٥)
مهارات القراءة موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	ارقام الموضوعات	العدد	%	مهارات مكررة	العدد الكلي
١	الابتدائي	١/ ٢/ ٣/ ٤/ ٦/ ٩/ ١٠/ ١١/ ١٢/ ١٣/ ١٤/ ١٥/ ١٦/ ١١٣	١٤	١٢	-	١٤
٢	المتوسط	١٧/ ١٨/ ١٩/ ٢٠/ ٢١/ ٢٤/ ٢٦/ ٢٧/ ٢٨/ ٣٠/ ٣١/ ٣٣/ ٤٠/ ٤٤/ ٤٥/ ٤٦/ ٤٧/ ٤٨/ ٤٩/ ٥٠/ ٥١/ ٥٢/ ٥٣/ ٥٥/ ٥٧/ ٥٨/ ٥٩/ ٦٠/ ٦١/ ٦٢/ ٦٣/ ٦٤/ ٨٥/ ٨٦/ ٩٠/ ٩٨/ ٩٩/ ١٠٠/ ١٠٢/ ١٠٣/ ١٠٩/ ١١١/ ١١٤/ ١١٥	٤٥	٤٠	١/ ٢/ ٣/ ٤/ ٦/ ٩/ ١٠/ ١١/ ١٢/ ١٣/ ١٤/ ١٥/ ١٦/ ١١٣	٥٩
٣	المتقدم	٢٢/ ٢٣/ ٢٩/ ٣٢/ ٣٤/ ٣٥/ ٣٦/ ٣٧/ ٣٨/ ٣٩/ ٤٢/ ٤٣/ ٥٤/ ٥٦/ ٦٥/ ٦٦/ ٦٧/ ٦٨/ ٦٩/ ٧٠/ ٧١/ ٧٢/ ٧٣/ ٧٤/ ٧٥/ ٧٦/ ٧٧/ ٧٨/ ٧٩/ ٨٠/ ٨١/ ٨٢/ ٨٣/ ٨٤/ ٨٧/ ٨٨/ ٨٩/ ٩١/ ٩٢/ ٩٣/ ٩٤/ ٩٥/ ٩٦/ ٩٧/ ١٠١/ ١٠٤/ ١٠٥/ ١٠٦/ ١٠٧/ ١٠٨/ ١١٠/ ١١٢/ ١١٦/ ١١٧	٥٤	٤٨	٣٠/ ٣١/ ٣٣/ ٤٠/ ٤١/ ٤٤/ ٤٥/ ٤٦/ ٥٢/ ٥٣/ ٥٥/ ٥٧/ ٥٨/ ٥٩/ ٦٢/ ٦٣/ ٦٤/ ٨٥/ ٨٦/ ٩٠/ ٩٨/ ٩٩/ ١٠٠/ ١٠٢/ ١٠٣/ ١٠٩١١١/ ١١٥	٨٢
		المجمــــــوع	١١٣	٪١٠٠	٤٢	١٥٥

من هذا الجدول يتضح أن ١١٣ مـوضوعا بنسبة ٩٦,٥٪ من موضـوعات النحو ذات دلالة إحصائية. وأن ٤ موضوعات بنسبة ٣,٥٪ ليست ذات دلالة.

والجـدول رقم (٢٦) يذكر هذه الموضـوعـات والنسب المئـوية لمجمـوع تكرارات الاستجابات بخصوصها.

جدول (٢٦)
موضوعات النحو التي ليس لها دلالة إحصائية
والنسب المئوية لتكراراتها موزعة على المستويات

رقم مسلسل	الموضـــوع	النسب المئوية للمستويات			كا٢
		الابتدائي	المتوسط	المتقدم	
٥	النسب	٤٥	٢٩	٢٦	٢,١٠
٧	ظروف الزمان والمكان	٢٨	٤٤	٢٨	٢,٠٠
٨	الإضافة	٣٢	٤٦	٢٢	٣,٣١
٢٥	الفرق بين الضمير والاسم الظاهر	١٨	٤٧	٣٥	٤,٤٨

هذه الموضوعات كما سبق القول ليس لها دلالة إحصائية.. وقد لا نستغرب الأمر بالنسبة للموضوع الخامس (النسب) أو الخامس والعشرين (الفرق بين الضمير والاسم الظاهر) باعتبارهما من الموضوعات التي لا يحتاج الدارس في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إلى استخدامها إذا ما نظرنا إلى الموضوعين الآخرين في الجدول نفسه (الظرف والإضافة).

وعلى أية حال فإن النسب المئوية لمجموع التكرارات تدعونا لاقتراح هذه الموضوعات لأن تدرس في المستوى المتوسط باستثناء موضوع النسب الذي يقترح له المستوى الابتدائي.

وبالنظر في جدول توزيع موضوعات النحو على المستويات الثلاثة نلمس عددا من الظواهر منها:

* اقتراح أفراد العينة التدرج في عرض موضوعات النحو. فنخصص ١٢٪ منها للمستوى الابتدائي و٤٠٪ للمستوى المتوسط ثم ٤٨٪ للمستوى المتقدم، هذا بحساب الموضوعات الأصلية غير المتكررة. فإذا نظرنا إلى الأمر من زاوية العدد الكلي للموضوعات، أي بإضافة الموضوعات المتكررة، كان التدرج أوضح إذ يخصص للمستوى الابتدائي ٩٪ من موضوعات النحو، ويخصص للمستوى المتوسط ٣٨٪ بينما يخصص للمستوى المتقدم ٥٣٪.

* يكاد يقتصر الأمر، في رأي أفراد العينة، على تدريس بعض الموضوعات البسيطة في المستوى الابتدائي. تلك الموضوعات ذات الاستخدام الوظيفي

الشائع مثل أدوات الاستفهام وأسماء الإشارة وحروف الجر وأدوات النفي وهي الموضوعات التي يلزم معرفتها لبناء الجملة.

* يقترح أفراد العينة تكرار تدريس كافة موضوعات المستوى الابتدائي في المستوى المتوسط وتفسير ذلك في رأينا بسيط، إذ يمكن الاقتصار على الإشارة إلى هذه الموضوعات في المستوى الابتدائي بما يساعد على تركيب الجملة وتوصيل الرسالة دون خوض في الجوانب الأخرى المتصلة بهذه الموضوعات. فلن يكفي في موضوع مثل الاستفهام أن يعرف الدارس في المستوى الابتدائي معناه وأدواته دون الحديث عن المعرب منها والمبني أو إعراب الاسم التابع لها أو غير ذلك من موضوعات مفصلة خاصة بالاستفهام على أن يرجأ هذا كله للمستوى المتوسط. وكما نعلم، يمكن تدريس موضوعات النحو في كل مستوى بدءا من المرحلة الابتدائية وانتهاء بأقسام اللغة العربية في كليات الجامعة.. والعبرة هنا بتفاصيل الحديث وطريقة العرض ونوع التطبيقات.

ويتكرر في رأي أفراد العينة، من موضوعات النحو في المستويين المتوسط والمتقدم ٢٨ موضوعا بنسبة ٦٢٪ من موضوعات المستوى المتوسط (٢٨: ٤٥) أي ما يربو على نصف هذه الموضوعات.

ينبغي إذن في رأي أفراد العينة تدعيم معرفة الطلاب بهذه الموضوعات المتكررة وذلك لأمرين أحدهما شدة احتياج الطلاب لها والآخر تعدد الجوانب الخاصة بها. فموضوع مثل العدد ينقسم إلى موضوعات ثلاثة هي: تذكير العدد وتأنيثه، وتعريف العدد وتنكيره، ثم صوغه على وزن فاعل، فضلا عن جوانب أخرى متقدمة يدرسها أبناؤنا في كليات وأقسام اللغة العربية بالجامعات.

* يبدو لنا أخيرا، إحساس أفراد العينة بأهمية كافة موضوعات النحو وضرورة إلمام الطلاب بها باستثناء أربعة (هي التي ليس لها دلالة إحصائية). ويكمن السبب في رأينا في أن الأساتذة الذين أجابوا على الاستبيان قد اشتغل معظمهم بتدريس النحو في الجامعات العربية. بينما اشتغل آخرون بتدريس اللغة العربية بمدارس التعليم العام، وكلا الصنفين تأثر في إجابته على الاستبيان بخبرته في تعليم العربية للعرب. متصورا أن كل ما هو مهم لهم يعتبر مهما لغيرهم.

ولقد كان التصور في رأينا غير ذلك. فما يلزم الناطقين باللغة من موضوعات نحوية ليس من الضروري أن يلزم الناطقين بلغات أخرى. وقد لا تتسع الفترة الزمنية لهؤلاء لأن يتعلموا كل ما تعلمه قرناؤهم. إن هناك من المهارات اللغوية ما ينبغي أن يمثل مكانة أكبر في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وليست العبرة بأن نحشد في أذهان الطلاب كافة موضوعات النحو العربي حسب رأي الباحثين، وعلى أية حال فقد تم تسجيل النتائج وإبراز مواطن التعارض بين وجهات النظر.





الفصل الخامس

خلاصة الدراسة ونتائجها

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تقديم خلاصة للبحث الحالي، وعرض لأهم النتائج التي انتهى إليها، ومناقشة للتوصيات التي يطرحها، واقتراح لموضوعات جديدة تصلح لدراسات مستقبلية.

خلاصة الدراسة:

تصدى هذا البحث في جانبه الميداني للإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما أهم المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

٢- إلى أي مدى تتفاوت نظرة المشتغلين بتعليم العربية نحو هذه المهارات؟ وعلى وجه التحديد: كيف يتم تصنيف المهارات اللغوية في رأي كل من الباحثين والمعلمين والطلاب بالإضافة إلى التصنيف العام (أساتذة + طلاب)؟

٣- ما موقع هذه المهارات في الصفوف الدراسية بمراحل التعليم العام للتلاميذ الناطقين باللغة العربية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة أعد الباحثان استبيانا موسعا يشتمل على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوي التي يمكن أن توزع على المستويات الثلاثة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وتقع هذه المهارات تحت سبعة أقسام هي: الاستماع والكلام والقراءة والتذوق الأدبي والتعبير الكتابي والخط، والقواعد، والمهارات الإضافية فضلا عن قسم ثامن وهو التعليقات، وطبق الاستبيان على عينة من الأساتذة والطلاب بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة. ووصلنا من استبياناتهم ٣٥ استبيانا منها ٢٠ ملأها الأساتذة و١٥ ملأها الطلاب.

واستخدمت النسب المئوية للكشف عن الاتجاهات العامة لدى أفراد العينة، كما استخدم اختبار الدلالة كا² للكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات بين المستويات الدراسية الثلاثة.

ويختص الفصل الثالث من هذا البحث بتحليل البيانات التي أمكن جمعها بواسطة الاستبيانات. وقد عرضت هذه البيانات تحت كل قسم من أقسام الاستبيان الستة الأولى، إذ لم يسجل أفراد العينة من الاهتمامات أو التعليقات، وهما القسمان السابع والثامن شيئا يستحق الإشارة إليه؛ لذا اقتصر الأمر على تحليل بيانات الأقسام التي استجاب لها أفراد العينة.

وفي القسم التالي من هذا الفصل عرض للنتائج التي انتهى إليها هذا البحث إجابة على الأسئلة الثلاثة السابقة والتوصيات والدراسات المستقبلية.

نتائج الدراسة:

نستعرض نتائج البحث تحت قسمين: الأول ويختص بالإجابة على السؤال الثاني في مشكلة البحث، أي عرض المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في مستويات تعليم العربية. والقسم الثاني يختص بالإجابة على السؤال الثالث أي بيان مدى التفاوت في الآراء بين الباحثين والأساتذة والطلاب، بينما نتناول في القسم الثالث موقع هذه المهارات في مراحل التعليم العام.

القسم الأول: المهارات اللغوية

سبق في الفصل الرابع تصنيف المهارات اللغوية وبيان مستوى دلالتها الإحصائية، ولقد تفاوت مستوى الدلالة بين ٠٠١, ، ١, ٠ فمن المهارات ما بلغ مستوى دلالته ٠٠١, ومنها ما بلغ ٠١, ومنها ما بلغ ٠٢, ومنها ما بلغ ٠٥, وأخيرا منها ما بلغ ١, ٠

وتم اقتراح عدد من المهارات ذات الدلالة لكل مستوى من المستويات التعليمية الثلاثة الابتدائي والمتوسط والمتقدم. وفيما يلي نجمل ما انتهى إليه هذا التقسيم، والجدول رقم (٢٧) يوضح ذلك.



جدول (٢٧)
تقسيم المهارات اللغوية ذات الدلالة على المستويات الثلاثة في ضوء التصنيف الهرمي لها (دون حساب للمهارات المتكررة)

أقسام الاستبيان	رقم تنازلي	المستوى / المرتبة / مستوى الدلالة / التصنيف الهرمي	الابتدائي			المتوسط			المتقدم		
			الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة
			.٠٠١ / .٠١	.٠٢ / .٠٥	.١	.٠٠١ / .٠١	.٠٢ / .٠٥	.١	.٠٠١ / .٠١ / ٢١	.٠٢ / .٠٥	.١
الاستماع (مجموع ٢٨)	٧	الفهم الثقافي					١٨				
	٦	قيم الاستماع								١٧ / ٢٧	
	٥	اتجاهات الاستماع							٢٠ / ٣٠		١٩
	٤	مستويات عقلية عليا							٣٢ / ٣٤ ، ٢٨ ، ٢٩ / ٣٣	٢٥ / ٣٦	
	٣	فهم المسموع			٢	١٠	٢٣		٢٢		٥
	٢	كفاءة نحوية		١		٢١			٣٥ / ٣٦		
	١	آليات الاستماع	٧ / ٨ / ١٤ ، ٩						٨	٣١	
الكلام (المجموع ٣١)	٧	الفهم الثقافي					٢٨	٩	٣١		
	٦	قيم الكلام								٧	٣٠
	٥	اتجاهات الكلام							١٣ / ١٤	٢٥ / ٢٩	
	٤	الطلاقة في الكلام					١٢ / ٢٤		١٧ / ٢٣ ، ٣٣ / ٣٥ ، ١٥ / ١٦		
	٣	مستويات عقلية عليا					١٠		١١ / ١٢ ، ٢٦ / ٣٤		٢٢
	٢	كفاءة نحوية		١ / ٢ / ١٨				٦	٢٠ / ٣٢		
	١	آليات الكلام	٣								

تابع جدول (٢٧)

تقسيم المهارات اللغوية ذات الدلالة على المستويات الثلاثة في ضوء التصنيف الهرمي لها (دون حساب للمهارات المتكررة)

الأقسام الاستقبالية	رقم تنازلي	المستوى / الرتبة / مستوى الدلالة / التصنيف الهرمي	الابتدائي			المتوسط			المتقدم		
			الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة
			٠٠١. / ٠١.	٠٢. / ٠٥.	١.	٠٠١. / ٠١.	٠٢. / ٠٥.	١.	٠٠١. / ٠١.	٠٢. / ٠٥.	١.
القراءة (مجموع ٤٦)	٧	الفهم الثقافي							٢٨		
	٦	عادات القراءة واهتماماتها				٣٠			٨ / ٢١ / ٢٢ / ٢٩		
	٥	مهارات عقلية عليا				٣٩ / ٤٠ ٤١ / ٤٦			٢٥ / ٣٨ ٤٢ / ٤٩		
	٤	مهارات عقلية وسطى							١٦/١٨ ٣٦/٣٧/٣٨		
	٣ ٢	مهارات عقلية اولية				١١ / ١٥ ١٢ / ٢٠ ٣٥ / ٣٦ ٤٥			٧ / ٩ / ١٠ ١٣ / ٢٣ ٢٤ / ٤٧		
	١	كفاءة نحوية							١٤		
	٤	آليات القراءة	٣٣ / ٤٤	١ / ٢ / ٣		٣٢			٥٠		
التذوق الأدبي (مجموع ٣٥)	٣	الفهم الثقافي							١٠ / ١٧ / ١٨ / ١٩		
	٢	مهارات وجدانية							١ / ٥ / ٧ / ٩ ٣١ / ٣٤		
	١	مهارات جمالية							٢ / ٨ / ١٢ / ١٣ / ١٦ / ٢٤ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٩		
		مهارات عقلية			١٥ / ٢٠				٣ / ٤ / ٦ / ١١ / ١٤ / ٢١ / ٢٢ / ٢٣ / ٢٨ / ٣٠ / ٣٢ / ٣٣ / ٣٥		

تابع جدول (٢٧)
تقسيم المهارات اللغوية ذات الدلالة على المستويات الثلاثة
في ضوء التصنيف الهرمي لها (دون حساب للمهارات المتكررة)

أقسام الاستبيان	رقم تنازلي	المستوى / المرتبة / مستوى الدلالة / التصنيف الهرمي	الابتدائي			المتوسط			المتقدم		
			الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة
			٠,٠٠١ / ٠,٠١	٠,٠٢ / ٠,٠٥	٠,١	٠,٠٠١ / ٠,٠١	٠,٠٢ / ٠,٠٥	٠,١	٠,٠٠١ / ٠,٠١	٠,٠٢ / ٠,٠٥	٠,١
التعبير الكتابي والخط (المجموع ٣٠)	٦	الفهم الثقافي			٢٧ / ١٧						
	٥	المعايير الجمالية	٥		٢ / ٩ / ٨						
	٤	الكتابة الحرة			٢٠٢٥ / ١٦ ٢٩ / ١٤ / ١٣	١٨		١٩/١٥ ٢١/٢٢ ٢٣			
	٣	الكتابة الموجهة			٢٤	١٢					
	٢	الإملاء	١٠	٦	١١ / ١٧ ٢٦	٢٨					
	١	النسخ	٣ / ٢ / ١ ٤								

قد يتبادر سؤال في ذهن القارئ عند اطلاعه على هذا الجدول، ذلك هو: ما المنطلق الذي تم على أساسه توزيع هذه المهارات وتقسيمها إلى مراتب؟ وللإجابة على هذا السؤال نحيل القارئ إلى الجداول التفصيلية التي تم فيها اقتراح المستويات التعليمية للمهارات اللغوية لكل قسم في الاستبيان. فقد استبعدت المهارات التي ليس لها دلالة إحصائية، ثم اقترحت المستويات التعليمية للمهارات في ضوء النسب المئوية لتكرارات أفراد العينة.

ولعل القارئ يلاحظ في هذا الجدول أننا لم نلتزم بالترتيب التسلسلي للمهارات عند توزيعها. وعلى سبيل المثال: ورد أمام آليات الاستماع تحت المرتبة الأولى ذكر المهارات الآتية: ٧/ ٨/ ١٤/ ٩ وكان الأولى أن تأتي المهارة رقم ٩ تالية للمهارة رقم ٨. إلا أن الذي حكمنا في هذا الترتيب هو مستوى الدلالة الإحصائية التي حصلت عليها كل مهارة، فلقد حصلت المهارة رقم ٩ على مستوى دلالة إحصائية ٠١, بينما حصلت سابقاتها على ٠٠١, ومن ثم جاء ترتيبها تالية للمهارات الثلاث.

ولعل القارئ أيضا لاحظ تزايد العبء على المستوى المتقدم إذ تقترح له معظم المهارات اللغوية في كل قسم باستثناء التعبير الكتابي والخط، وتوضح النسب المئوية ذلك. فقد بلغ مجموع عدد المهارات ذات الدلالة، والتي تم توزيعها في هذا الجدول ١٧٠ واقترح للمستوى الابتدائي منها ٢٢ مهارة بنسبة ١٣٪ كما اقترح للمستوى المتوسط ٤٧ مهارة بنسبة ٢٨٪ بينما اقترح للمستوى المتقدم ١٠١ مهارة بنسبة ٥٩٪، ومعنى ذلك أن ما يربو على نصف العمل يتكفل به المستوى المتقدم !

ونعزي أسباب هذه الظاهرة إلى أن أفراد العينة لديهم تصور لهدف كل مستوى من مستويات تعليم العربية. حسب المستوى الابتدائي، في تصورهم، أن يقدم للدارس نظام لغوي جديد يساعده على أن يألف أصواتا تختلف عما تعلمه، وأسماء جديدة لمسميات مألوفة ونظاما لترتيب الجملة يتباين عما عهده.. يكفينا إذن في هذا المستوى أن نحقق قدرا من الألفة بين الدارس وبين اللغة الجديدة دون الخوض معه في قضايا لغوية أو مهارات متقدمة.

ويتضاعف الجهد في المستوى المتوسط.. فإذا كانت نسبة المهارات المخصصة للمستوى الابتدائي ١٣٪ فإنها في المستوى المتوسط يكتسبها الطالب منه، ويرتفع عدد مهارات القراءة في هذا المستوى مقارنا بعددها في المستوى الابتدائي، إلى أن يأتي الطالب إلى المستوى المتقدم، فيكثف معه العمل ويزداد الجهد، ويرتفع عدد المهارات إلى أن تستوفى أو تكاد.

ولقد صدر تقسيمنا للمهارات إلى مراتب (مرتبة أولى وثانية وثالثة) عن تصور لحدود العمل في معاهد تعليم اللغة العربية فقد لا يتسع الوقت أو لا تسمح الإمكانات بأن ندرس كافة المهارات المقترحة. ومن هنا جاء تقسيمنا لها إلى مراتب في ضوء مستوى دلالتها الإحصائية ويقف كل معهد فيها عند ما يناسبه.

والآن: ما التوزيع المقترح للمهارات اللغوية؟

وبعبارة أخرى، ما المهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

في ضوء نتائج التحليل الإحصائي، وعلى أساس النسبة المئوية لتكرار الاستجابات عند أفراد العينة، وبصرف النظر عن مستوى دلالة كل مهارة، يرى تقديم المهارات الآتية في كل مستوى (بما في ذلك المهارات التي لم تظهر لها دلالات إحصائية):



المستوى الابتدائي: يرى تدريس المهارات ذات الأرقام الآتية:

(أ) الاستماع: ١/ ٢/ ٣/ ٦/ ٧/ ٨/ ٩/ ١٤/ ١٥/ ١٦ (مجـ١٠)

(ب) الكلام: ١/ ٢/ ٣/ ٤/ ٥/ ١٨/ ١٩ (مجـ٧)

(ج) القراءة: ١/ ٢/ ٣/ ٤٣/ ٤٤ (مجـ٤) (١)

(د) التذوق الأدبي: لا شيء.

(هـ) التعبير الكتابي والخط: ١/ ٢/ ٣/ ٤/ ٥/ ٦ (مجـ٦)

(و) القواعد النحوية: ١/ ٢/ ٣/ ٤/ ٥/ ٦/ ٩ (مجـ٧)

المستوى المتوسط:

(أ) الاستماع: ٤/ ١٢/ ١٣/ ١٨/ ٢٣ (مجـ٥)

(ب) الكلام: ١٠/ ١٢/ ٢٨ (مجـ٣)

(ج) القراءة: ١/ ٤/ ٦/ ١١/ ١٢/ ١٥/ ٣٢/ ٣٤/ ٤٥/ ٤٨ (مجـ١٢)

(د) التذوق الأدبي: ١٥ (لارتفاع النسبة المئوية لها بالنسبة لغيرها من المهارات في هذا المستوى) ٢٠ (لارتفاع النسبة المئوية لها في المستوى المتوسط على نسبتها المئوية في المستويين الابتدائي والمتقدم) (مجـ٢)

(هـ) التعبير الكتابي والخط: ٧/ ٨/ ٩/ ١٠/ ١١/ ١٢/ ١٣/ ١٤/ ٢٥/ ٣٠ (مجـ١٠)

(و) القواعد النحوية: ٧ / ٨ / ١٠ / ١١ / ١٢ / ١٣ / ١٤ / ١٥ / ١٦ / ١٧ / ١٨ / ١٩/ ٢٠ / ٢١ / ٢٤ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٨ / ٤٧ / ٤٨ / ٤٩ / ٥٠ / ٥١ / ٥٢ / ٥٣ / ٥٩ / ٦٠ / ٦١ / ١١٣ / ١١٤ (مجـ٣١)

(١) اقترحت المهارة رقم (١) للمستوى الابتدائي لحصولها على نسبة مئوية في هذا المستوى (٤٣٪) متقاربة مع النسبة المئوية التي حصلت عليها في المستوى المتوسط (٤٥٪) إلا أنه نظرا لارتفاع نسبتها في المستوى الأخير فقد تم حسابها عنده، ولم تحسب إحصائيا ضمن مهارات المستوى الابتدائي.



المستوى المتقدم:

(أ) الاستماع: ٥ / ١٠ / ١١ / ١٧ / ١٩ / ٢٠ / ٢١ / ٢٢ / ٢٤ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٨ / ٢٩ / ٣٠ / ٣١ / ٣٢ / ٣٣ / ٣٤ / ٣٥ / ٣٦ (مجـ٢١)

(ب) الكلام: ٦ / ٧ / ٨ / ٩ / ١١ / ١٣ / ١٤ / ١٥ / ١٦ / ١٧ / ٢٠ / ٢١ / ٢٢ / ٢٣ / ٢٤ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٩ / ٣٠ / ٣١ / ٣٢ / ٣٣ / ٣٤ / ٣٥ (مجـ٢٢)

(ج) القراءة: ٥ / ٧ / ٨ / ٩ / ١٠ / ١٣ / ١٤ / ١٦ / ١٧ / ١٨ / ١٩ / ٢٠ / ٢١ / ٢٢ / ٢٣ / ٢٤ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٨ / ٢٩ / ٣٠ / ٣١ / ٣٦ / ٣٧ / ٣٨ / ٣٩ / ٤٠ / ٤١ / ٤٢ / ٤٦ / ٤٧ / ٤٩ / ٥٠ (مجـ٣٤)

(د) التذوق الأدبي: جميع المهارات باستثناء المهارتين رقم ١٥/ ٢٠ اللتين اقترحتا للمستوى المتوسط (مجـ٣٣)

(هـ) التعبير الكتابي والخط: ١٥ / ١٦ / ١٧ / ١٨ / ١٩ / ٢٠ / ٢١ / ٢٢ / ٢٣ / ٢٤ / ٢٦ / ٢٧ / ٢٨ / ٢٩ (مجـ٤١)

(و) القواعد النحوية: ٢٢ / ٢٣ / ٢٩ / ٣٠ / ٣١ / ٣٢ / ٣٣ / ٣٤ / ٣٥ / ٣٦ / ٣٧ / ٣٨ / ٣٩ / ٤٠ / ٤١ / ٤٢ / ٤٣ / ٤٤ / ٤٥ / ٤٦ / ٥٤ / ٥٥ / ٥٦ / ٥٧ / ٥٨ / ٦٢ / ٦٣ / ٦٤ / ٦٥ / ٦٦ / ٦٧ / ٦٨ / ٦٩ / ٧٠ / ٧١ / ٧٢ / ٧٣ / ٧٤ / ٧٥ / ٧٦ / ٧٧ / ٧٨ / ٧٩ / ٨٠ / ٨١ / ٨٢ / ٨٣ / ٨٤ / ٨٥ / ٨٦ / ٨٧ / ٨٨ / ٨٩ / ٩٠ / ٩١ / ٩٢ / ٩٣ / ٩٤ / ٩٥ / ٩٦ / ٩٧ / ٩٨ / ٩٩ / ١٠٠ / ١٠١ / ١٠٢ / ١٠٣ / ١٠٤ / ١٠٥ / ١٠٦ / ١٠٧ / ١٠٨ / ١٠٩ / ١١٠ / ١١١ / ١١٢ / ١١٥ / ١١٦ / ١١٧ (مجـ٧٩)

ونرى إتماما للفائدة وتيسيرا على القارئ كتابة هذه المهارات حتى لا يحتاج القارئ إلى الرجوع إلى الاستبيان المرفق لمعرفة المهارات ذات الأرقام السابقة.

المستوى الابتدائي: تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى الابتدائي:



(أ) الاستماع:

١- تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.

٢- فهم ما يلقى عليه من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تعلمها.

٣- التعبير عن احترام من يتحدث إليه، وأخذ حديثه باعتبار وتقدير.

٦- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

٧- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

٨- تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.

٩- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة.

١٤- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.

١٥- إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغته الأولى من أصوات.

١٦- الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

(ب) الكلام:

١- نطق الأصوات نطقا صحيحا.

٢- التمييز عند النطق، بين الأصوات المتشابهة تميزا واضحا (مثل: ذ، ز، ظ... إلخ).

٣- التمييز، عند النطق، بين الحركات القصيرة والطويلة.

٤- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية.

٥- نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل: ب، ت، ث... إلخ).

١٨- نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر.

١٩- استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار.

(جـ) القـراءة:

١- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سـهل ومريح (لم تحسب إحصائيا في هذا المستوى).

٢- ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر.

٣- تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.

٤٣- التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.

٤٤- التمييـز بين خصائص الكتابة العربية (المدة، الشدة، التنوين، أل الشـمسية والقمرية.. إلخ) عند قراءة نص معين.

(د) التذوق الأدبي:

لا شيء.

(هـ) التعبير الكتابي والخط:

١- نقل الكلمـات التـي يشـاهدها على السـبـورة أو في كـراسـات الخط نقـلا صحيحا.

٢- تعرف طريقة كتـابة الحروف الهجائية في أشكالها المخـتلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول، الوسط، الآخر).

٣- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

٤- كتـابة الكلمات العـربية بحروف منـفصلة وحروف مـتصلة مع تميـيز أشكال الحروف.

٥- وضوح الخط، ورسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا.

٦- الدقـة في كتـابة الكلمات ذات الحـروف التي تنطق ولا تكتب (مـثل: هذا) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل: قالوا).

(و) القواعد النحوية:

١- الضمائر المنفصلة والمتصلة.

٢- أدوات الاستفهام.



٣- أسماء الإشارة.

٤- المذكر والمؤنث.

٥- النسب.

٦- حروف الجر.

٩- النكرة والمعرفة.

المستوى المتوسط: تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى المتوسط.

(أ) الاستماع:

٤- انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

١٢- معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.

١٣- تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث.

١٨- إعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته.

٢٣- فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال.. إلخ.

(ب) الكلام:

١٠- استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.

١٢- التميز، عند الكلام، بين التعبير الجميل والعادي.

٢٨- تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة.

(جـ) القراءة:

١- قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

٤- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).

٦- تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات).

١١- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

١٢- استنتاج المعنى العام من النص المقروء.



١٥- متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة.

٣٢- تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل.

٣٣- معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.

٣٤- تركيز الانتباه في محتويات المقروء.

٣٥- القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

٤٥- مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.

٤٨- دقة النطق وإخراج الحروف إخراجا صحيحا عند القراءة الجهرية.

(د) التذوق الأدبي:

١٥- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٢٠- شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا.

(هـ) التعبير الكتابي والخط:

٧- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات).

٨- مراعـاة التناسق والنظام فيـما يكتبـه بالشكل الذي يضفي عليـه مسـحة من الجمال.

٩- إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي (رقعة، نسخ، . . . . إلخ).

١٠- مراعاة خـصائص الكتابة العربية عند الكتـابة (المد، التنوين، التاء المربوطة والمفتوحة. .إلخ).

١١- مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

١٢- اشتـقاق عدد من الأسئـلة المناسبة من نص مـعين وكتابتهـا بصياغـة لغوية صحيحة.

١٣- توجيه عدد من الأسئلة إلى صديق يجيب كتابة عليها حول موضوع يحدده المعلم.

١٤- التقـاط الأفكار الرئيسـية من حديث يسـمعـه وكتابتـها بطريقـة صحيـحة ومستوفاة.



٢٥- كتابة طلب استقالة أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعمل معين.

٣٠- مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

(و) القواعد النحوية:

٧- ظروف الزمان والمكان.

٨- الإضافة.

٩- النكرة والمعرفة.

١٠- أدوات النفي.

١١- العطف.

١٢- الصفة والموصوف.

١٣- أنواع الفعل.

١٤- صيغة الاستقبال في اللغة (السين، سوف).

١٥- الإفراد والتثنية والجمع.

١٦- النهي.

١٧- المفعول به.

١٨- المفعول لأجله.

١٩- المفعول المطلق.

٢٠- المفعول معه.

٢١- المبتدأ والخبر.

٢٤- علامات الاسم والفعل والحرف.

٢٥- الفرق بين الضمير والاسم الظاهر.

٢٦- الفعل المتعدي واللازم.

٢٧- إعراب الفعل المضارع.



٢٨- الأفعال الخمسة.

٤٧- إسناد الفعل الماضي للضمائر المتصلة.

٤٨- إسناد المضارع للضمائر المتصلة.

٤٩- أنواع الخبر.

٥٠- إن وأخواتها.

٥١- كان وأخواتها.

٥٢- المعلوم والمجهول.

٥٣- أدوات الشرط.

٥٩- جمع التكسير.

٦٠- جمع المذكر السالم.

٦١- جمع المؤنث السالم.

١١٣- أل الشمسية والقمرية.

١١٤- همزتا الوصل والقطع.

المستوى المتقدم: تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى المتقدم.

(أ) الاستماع:

٥- التقاط الأفكار الرئيسية.

١٠- التغيير بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.

١١- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.

١٧- الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث وتبعده عن الموضوع الرئيسي للحديث.

١٩- الاحتفاظ بما يسمعه حيا في ذهنه، فيعرف ما هو معاد.

٢٠- إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض.

٢١- إدراك التغييرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).



٢٢- فهم استعمال الصيغ المختلفة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيرا عن المعنى.

٢٤- فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية والإسلامية.

٢٥- الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث.

٢٦- التكيف مع إيقاع المتحدث، فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطئين فيه.

٢٧- المشاركة الإيجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السماع.

٢٨- التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

٢٩- تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.

٣٠- استخلاص النتائج من بين ما يسمعه من مقدمات.

٣١- التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصيغة الانفعالية.

٣٢- تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية.

٣٣- استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة، وإدراك أغراض المتحدث.

٣٤- إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في اللغة الأولى عند الدارس.

٣٥- إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.

٣٦- إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث، والاستجابة له.

(ب) الكلام:

٦- التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.

٧- التعبير عن الحديث عن احترامه للآخرين.

٨- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

٩- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية.

١١- التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.

١٣- التعبير، عند الحديث، عن توافر ثروة لفظية، تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.

١٤- الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينبئ عن عجز.

١٥- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا يلمسه السامع.

١٦- التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل.

١٧- التحدث بشكل متصل، ومترابط لفترات زمنية مقبولة، مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.

٢٠- التعبير عند الكلام عن استيعاب لنظام الجملة العربية فلا يبدو في كلامه روح الترجمة، مما ينبئ عن أنه يفكر باللغة العربية.

٢١- التوقف في فترات مناسبة عند الكلام، عندما يريد إعادة ترتيب أفكار، أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه.

٢٢- الإجابة على الأسئلة التي توجه إليه إجابة صحيحة تصيب الهدف من إلقاء السؤال.

٢٣- الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب، مما ينبئ عن تحرر من القوالب التقليدية في الكلام.

٢٤- التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه هذا المعنى.

٢٥- الاستغناء عن التفصيلات التي لا قيمة لها في الحديث.

٢٦- تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.

٢٧- معرفة الأماكن والأوقات والمواقف التي لا ينبغي الكلام فيها.

٢٩- إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه وليس الحديث لمجرد الحديث.

٣٠- عدم احتكار الحديث وإدخال جميع أعضاء الجماعة في المحادثة.

٣١- معارضة القضية التي يذكرها المتكلم دون إحراجه.

٣٢- حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.

٣٣- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

٣٤- إدارة مناقشة في موضوع معين - وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

٣٥- إدارة حوار تليفوني مع أحد الناطقين بالعربية.

(جـ) القراءة:

٥- معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).

٧- الحصول على المعرفة من خلال القراءة الخاطفة.

٨- تصفح كتاب بسرعة وبإدراك أهم الموضوعات التي يشتمل عليها.

٩- استخلاص الأفكار من النص المقروء.

١٠- تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض.

١٣- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.

١٤- إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.

١٦- اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية معينة.

١٧- التدريب على التحليل الصرفي الصحيح للكلمة.

١٨- تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع من أفكار.

١٩- تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق.

٢٠- الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.

٢١- تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها.

٢٢- العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.

٢٣- استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية.

٢٤- التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.

٢٥- العثور من النص على الأدلة الموضوعية التي تنقض رأيا ما.



٢٦- تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.

٢٧- مقارنة المعلومات التي يشتمل عليها نص ما بعضها وبعض.

٢٨- الإلمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربي.

٢٩- البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما درسه في الفصل.

٣٠- الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها.

٣١- الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.

٣٦- توقع المعاني من السياق.

٣٧- الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.

٣٨- مزج المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.

٣٩- تصنيف الحقائق وتنظيمها.

٤٠- تكوين رأي فيما يقرأه ونقده.

٤١- الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به.

٤٢- اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارئ.

٤٦- تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.

٤٧- تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا.

٤٩- التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع.

٥٠- استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التي توجد في آخر الكتب.

(د) التذوق الأدبي:

١- تمثل الحركة النفسية في القصيدة أو العمل الأدبي.

٢- إدراك مدى أهمية الكلمة في العمل الأدبي.



٣- إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وما بين أفكاره من ترابط.

٤- اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه.

٥- المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعية المختلفة.

٦- تقويم القضايا المعروضة في النص الأدبي وإدراك مدى صلتها بالموضوع.

٧- البدء في قراءة العمل الأدبي بروح التقدير والتأمل فيه وفيما يعرضه.

٨- إبراز ما في العمل الأدبي من أسباب حمل أو إيجاز مخل.

٩- إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة في استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته.

١٠- إدراك موقع العمل الأدبي من التراث العربي أو من أعمال الأديب.

١١- استنتاج ما يتصف به الأديب من خصائص وما يؤمن به من قيم.

١٢- الحس بالإيقاع الموسيقي لوزن الأبيات وما قد يكون فيه من نشاز.

١٣- ترتيب الأعمال الأدبية حسب جودتها.

١٤- اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن أحاسيس الشاعر.

١٦- الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوع واحد والكشف عن نواحي الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه.

١٧- تعرف أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور.

١٨- الوقوف على أهم معايير النقد الأدبي في التراث العربي.

١٩- الإلمام بأهم اتجاهات المدارس الأدبية والنقدية في الأدب العربي.

٢٠- شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا.

٢١- إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الأديب.

٢٢- إدراك مكونات الصورة الشعرية وتحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة.

٢٣- تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض.

٢٤- إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس مثل التعبير عن المشمومات كأنها أنغام وعن الألوان كأنها أصوات مسموعة. . . . إلخ).

٢٥- إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي.

٢٦- فهم التعبير الرمزي وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.

٢٧- إدراك قيمة الصور البيانية والبلاغية في العمل الأدبي (تشبيه استعارة كناية، . . . إلخ).

٢٨- اكتشاف ما في العمل الأدبي من أوجه قصور في التعبير أو الأفكار.

٢٩- إدراك أثر القافية في جمال الأبيات.

٣٠- استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي من خلال القراءة الواعية له.

٣١- الرغبة في محاكاة العمل الأدبي الذي يتذوقه.

٣٢- تخيل صورة بعض الشخصيات والأحداث والمناظر التي يصفها الأديب، والتعبير عن هذا التخيل بكلمات عربية.

٣٣- إدراك اتجاه الأديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة.

٣٤- إدراك النغمة التي تشيع في النص سخرية أو احتراما أو مدحا أو هجاء أو غيرها وذلك من خلال العناصر المختلفة للعمل الأدبي.

٣٥- تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها.

(هـ) التعبير الكتابي والخط.

١٥- تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى.

١٦- استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.

١٧- الاستخدام الجيد لعبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب، تعزية، مواساة. . . إلخ).



١٨- ترجمة أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة.

١٩- سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر.

٢٠- صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.

٢١- وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفا دقيقا وصحيحا لغويا، وكتابة هذا الوصف بخط يقرأ.

٢٢- كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

٢٣- كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة.

٢٤- ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.

٢٦- معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه.

٢٧- الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية.

٢٨- تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف.

٢٩- تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة.

(و) القواعد النحوية:

٢٢- حالات تقديم الخبر أو رتبة المبتدأ والخبر.

٢٣- أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

٢٩- التصغير.

٣٠- العدد (تذكيره وتأنيثه).

٣١- العدد " تعريفه وتنكيره ".

٣٢- العدد " صوغه على وزن فاعل ".

٣٣- نصب المضارع بعد حتى وفاء السببية ولام الجحود.

٣٤- جزم المضارع بعد أيا وأينما وحيثما وأنى وكيفما وأي.

٣٥- جزم المضارع في جواب الطلب.



٣٦- توكيد الضمير والعطف عليه.

٣٧- الإعلال والإبدال.

٣٨- أساليب التخصيص (الاختصاص، لا سيما، خصوصا، بخاصة).

٣٩- استعمالات ما (النافية، الموصولة، الشرطية، الاستفهامية، والتعجبية، الزائدة).

٤٠- استعمالات لا (النافية، العاطفة، الناهية).

٤١- استعمالات من (الشرطية، الاستفهامية، الموصولة).

٤٢- حروف الجر الزائدة.

٤٣- أشهر أسماء الأفعال.

٤٤- لا النافية للجنس.

٤٥- المجرد والمزيد.

٤٦- اسم الموصول.

٥٤- اقتران جواب الشرط بالفاء.

٥٥- الأفعال التي تنصب مفعولين.

٥٦- الأفعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل.

٥٧- النداء بالهمزة والياء.

٥٨- النداء بأدوات أخرى مثل هيا... إلخ.

٦٢- الاستثناء بالا.

٦٣- الاستثناء بخلا وعدا.

٦٤- الحال المفردة.

٦٥- جملة الحال.

٦٦- إعراب مقول القول.

٦٧- الجمل التي لا محل لها من الإعراب.



٦٨- الممنوع من الصرف.

٦٩- جملة الصلة.

٧٠- جملة النعت.

٧١- التمييز.

٧٢- النعت السببي.

٧٣- تعدد النعت.

٧٤- الصفة المشبهة وأعمالها.

٧٥- الإضافة اللفظية.

٧٦- أبنية المصادر.

٧٧- إضافة الجمل.

٧٨- الفعل المهموز والمضعف والمثال.

٧٩- أسلوب الإغراء والتحذير.

٨٠- التعجب بأفعل به والصيغ الأخرى.

٨١- التعجب بما أفعل.

٨٢- أسلوب المدح والذم.

٨٣- تثنية المقصور والمنقوص والممدود.

٨٤- جمع المقصور والممدود.

٨٥- اسم الفاعل.

٨٦- اسم المفعول.

٨٧- أعمال اسمي الفاعل والمفعول.

٨٨- اسم المرة والهيئة.

٨٩- كم الاستفهامية والخبرية.

٩٠- توكيد الفعل بالنون.



٩١- توكيد الفعل بمؤكدات أخرى غير النون.

٩٢- مصادر الأفعال الثلاثية وعملها.

٩٣- مصادر الأفعال الرباعية وعملها.

٩٤- مصادر الأفعال الخماسية والسداسية وعملها.

٩٥- المصدر الميمي.

٩٦- صيغ المبالغة.

٩٧- إعراب حتى.

٩٨- ربَّ.

٩٩- أفعل التفضيل.

١٠٠- البدل.

١٠١- أسماء الزمان والمكان.

١٠٢- اسم الآلة.

١٠٣- المبني والمعرب.

١٠٤- المصدر المؤول والصريح.

١٠٥- الاشتغال.

١٠٦- التنازع في العمل.

١٠٧- الفعل المعتل وأنواعه.

١٠٨- الميزان الصرفي.

١٠٩- التأنيث الحقيقي والمجازي.

١١٠- ما يلحق بالمثنى والجمع.

١١١- الكشف في القواميس والمعاجم.

١١٢- حذف التنوين من العلم الموصوف بابن.

١١٥- كسر همزة إن وفتحها.

١١٦- جواز تأنيث الفعل ووجوبه.

١١٧- مواضع حذف الفعل والفاعل.

ولعل القارئ يلاحظ تفاوتا بين هذا التوزيع الأخير للمهارات اللغوية وبين توزيعها في الجدول السابق رقم (٢٧) ومصدر هذا التفاوت ثلاثة أمور: **أولها**: أن التوزيع الأخير تم في ضوء النسب المئوية لمجموع التكرارات، بينما تم التوزيع في الجدول رقم (٢٧) في ضوء مستوى الدلالة الإحصائية... **وثانيها**: أن التوزيع الأخير قد شمل كل المهارات اللغوية (ما له وما ليس له دلالة إحصائية) وذلك عن اقتناع بأن عدم توفر مستوى دلالة إحصائية لمهارة لغوية لا يعني إسقاطها في الطريق. هذا في الوقت الذي اقتصر فيه التوزيع في الجدول رقم (٢٧) على المهارات ذات الدلالة... **وثالثها**: أن التوزيع الأخير قد خصص لكل مهارة المستوى التعليمي الذي حصل على أعلى النسب المئوية للتكرارات. فالمهارة رقم (١٠) في قسم الاستماع مثلا قد حصلت على ٧٪ للمستوى الابتدائي و٤٥٪ للمتوسط و ٤٨٪ للمتقدم. ومن ثم فقد اقترحت للمستوى المتقدم، فإذا تساوت النسب المئوية بين مستويين اقترح المستوى الأسبق واختلف الأمر في التوزيع الذي قدم في الجدول رقم (٢٧) إذ اقترح المستويان المتوسط والمتقدم لهذه المهارة وذلك لتقارب النسب المئوية بينهما مما يعطي مؤشرا لرغبة أفراد العينة في استمرارية هذه المهارة وعدم اقتصارها على مستوى واحد والأمر كذلك بالنسبة للمادة رقم (١) في القراءة.

والمشكلة التي تطرح كثيرا في لقاءات المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هي نسبة الوقت الذي يجب أن يخصص لكل مهارة أساسية (استماع وكلام وقراءة وكتابة) في كل مستوى من مستويات تعليم العربية.

وعلى أساس التوزيع الأخير للمهارات يمكن تقديم خريطة لنسبة الوقت (وبالتالي باقي الإمكانات) الذي يرى أن يخصص لكل مهارة. والجدول رقم (٢٨) يقدم هذه الخريطة.

جدول (٢٨)

النسبة المقترحة للوقت والإمكانات المخصصة
لمهارات تعليم العربية فى المستويات الثلاثة

رقم مسلسل	المستوى المهارة	الابتدائي		المتوسط		المتقدم		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	الاستماع	١٠	٪٢٨	٥	٪١٤	٢١	٪٥٨	٣٦	٪١٠٠
٢	الكلام	٧	٪٢٠	٣	٪٩	٢٥	٪٧١	٣٥	٪١٠٠
٣	القراءة	٤	٪٨	١٢	٪٢٤	٣٤	٪٦٨	٥٠	٪١٠٠
٤	التذوق الأدبي	-	-	٢	٪٦	٣٣	٪٩٤	٣٥	٪١٠٠
٥	التعبير الكتابي والخط	٦	٪٢٠	١٠	٪٣٣	١٤	٪٤٧	٣٠	٪١٠٠
٦	القواعد النحوية	٧	٪٦	٣١	٪٢٦	٧٩	٪٦٨	١١٧	٪١٠٠

قدم هذا الجدول، كما نرى تصورا لموقع المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة الابتدائي والمتوسط والمتقدم، ولقد حسبت النسب المئوية في ضوء المجموع الكلي لعدد المهارات التفصيلية في المستويات الثلاثة.

فالاستماع على سبيل المثال يحظى بـ ٢٨٪ من الوقت والجهد والإمكانات في برنامج تعليم العربية في المستوى الابتدائي وتهبط هذه النسبة إلى النصف تماما في المستوى المتوسط بينما يكثف الجهد ويزداد العبء في المستوى المتقدم ليصل إلى ٥٨٪ مما يسمح به من إمكانات في المستويات الثلاثة، إلا أنه ما زالت هناك حاجة إلى خريطة أخرى تبين موقع المهارة اللغوية الواحدة من زميلاتها في المستوى الواحد.

وعلى سبيل الإيضاح نسأل: ما النسبة المقترحة من الوقت والجهد والإمكانات التي ينبغي أن تخصص لمهارة الاستماع بالنسبة لمهارات الكلام والقراءة والكتابة في المستوى الابتدائي؟ وهكذا نسأل عن باقي المهارات..

ولسوف نقتصر على إبراز موقع المهارات الأربع الرئيسية، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة في كل مستوى على حدة، والجدول رقم (٢٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٩)
النسبة المقترحة للوقت
والإمكانات المخصصة للمهارات الأربع في المستويات الثلاثة

رقم مسلسل	المهارة العدد والنسبة	الاستماع		الكلام		القراءة		الكتابة		المجموع
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
١	الابتدائي	١٠	٪٣٧	٧	٪٢٦	٤	٪١٥	٦	٪٢٢	٢٧
٢	المتوسط	٥	٪١٧	٣	٪١٠	١٢	٪٤٠	١٠	٪٣٣	٣٠
٣	المتقدم	٢١	٪٢٢	٢٥	٪٢٧	٣٤	٪٣٦	١٤	٪١٥	٩٤

هذه الخريطة، كما سبق القول، اقترحها أفراد العينة. . إنهم يرون أن يخصص ٣٧٪ من الوقت والجهد والإمكانات لتدريس الاستماع من بين المهارات الأربع في المستوى الابتدائي، وتقل نسبة ما خصص لمهارة الكلام لتصل إلى ٢٦٪ بينما تهبط نسبة ما خصص لمهارة القراءة في هذا المستوى أيضا لتصل إلى ١٥٪ أي ما يقل عن نصف ما خصص للاستماع، إلا أن الكتابة يزيد قدرها عما خصص للقراءة لتصل إلى ٢٢٪ في مقابل ١٥٪ اقترحت للقراءة ! وارتفاع هذه النسبة قد يكون مؤشرا لإحساس أفراد العينة بمشكلة تعليم الكتابة في المستوى الابتدائي في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

إلا أننا نستطيع أن ننظر للقضية من زاوية أخرى، تلك هي مقارنة ما خصص للمهارات الصوتية بما خصص للمهارات المكتوبة. فإذا ضممنا الاستماع إلى الكلام حصلنا على ٦٣٪ من الوقت المخصص في مقابل ٣٧٪ مخصصة للقراءة والكتابة. وهذا تقارب مع الاتجاه العام لبعض طرق تعليم اللغات الأجنبية تلك التي تطبق مبادئ المدخل السمعي الشفهي audio - lingual approach وما دمنا بصدد الحديث عن معدل توزيع المهارات اللغوية على المستويات الثلاثة نود أن نقارن الخريطة السابقة التي اقترحها أفراد عينة البحث الحالي بخريطتين أخريين إحداهما قدمتها لجنة من خبراء تعليم اللغات الأجنبية وثانيهما قدمها مركز اللغات بكلية الآداب بالجامعة الأردنية. ولنتفق على تسمية تصور أفراد العينة في دراستنا هذه بكلمة " البحث " كما نتفق على تسمية تصور مركز

اللغات بكلمة " الأردنية " وجدير بالذكر أنه خاص بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وأخيرا نسمي تصور خبراء تعليم اللغات الأجنبية بكلمة " الأجنبي ".

والهدف من هذه المقارنة بيان مدى التقارب بين التصورات الثلاثة من حيث معدل توزيع المهارات اللغوية على المستويات الثلاثة. هذا التوزيع يحمل في ثناياه تصورا بمعدلات تقترح الوقت والجهد والإمكانات بين المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة.

ولنعط القارئ فكرة عن كل من التصورين الآخرين، ورد أحدهما في منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقد أصدره مركز اللغات بالجامعة الأردنية بعمان سنة ١٩٨٣ وأما الآخر فقد ورد في عدد من كتب مرشد المعلم لمناهج تعليم اللغات الأجنبية Curriculum guides.

ويلخص الجدول رقم (٣٠) ما جاء في التصورات الثلاثة، تصور البحث الحالي والجامعة الأردنية والتصور الأجنبي.

جدول رقم (٣٠)

مقارنة بين تصورات ثلاثة حول نسب المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة

م	المهارة / المستوى / العدد	الاستماع			الكلام			القراءة			الكتابة		
		بحث	اردنية	اجنبي	بحث	اردنية	اجنبي	بحث	اردنية	اجنبي	بحث	اردنية	اجنبي
١	الابتدائي	٪٣٧	٪٢٠	٪٤٠	٪٣٦	٪٣٠	٪٤٠	٪١٥	٪١٠	٪١٥	٪٢٢	٪١٠	٪٥
٢	المتوسط	٪١٧	٪٢٠	٪٤٠	٪١٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٤٠	٪٢٥	٪٤٠	٪٢٣	٪١٥	٪٢٠
٣	المتقدم	٪٢٢	٪٢٠	٪٤٠	٪٢٧	٪٣٠	٪٤٠	٪٣٦	٪٣٠	٪٤٠	٪١٥	٪٢٠	٪٢٠

من هذا الجدول يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

١- يتقارب تصور البحث الحالي والتصور الأجنبي في زيادة النسبة المخصصة للمهارات الصوتية (الاستماع والكلام) عن النسبة المخصصة للمهارات المكتوبة (القراءة والكتابة) في المستوى الابتدائي، بينما يتباعد التصوران عن تصور مركز اللغات بالجامعة الأردنية إذ تنقسم النسبة عنده بالتساوي مع المهارات المكتوبة (٥٠٪ لكل منهما).

٢- تساوى النسبة في المهارات الصوتية عند التصور الأردني في المستويات الثلاثة فهي ٥٠٪ (٢٠٪ استماعا و ٣٠٪ كلاما) في كل مستوى بينما تتفاوت النسبة في التصورين الآخرين يخصص التصور الأجنبي لهما ٨٠٪ من الوقت في المستوى الابتدائي ثم ٤٠٪ لهما أيضا في المستويين المتوسط أو المتقدم.

٣- يتقارب معدل ما يخصص للمهارات الصوتية في المستوى المتقدم بين التصورات الثلاثة إذ تحظى بـ ٤٠٪ في التصور الأجنبي بينما تحظى بـ ٤٩٪ في البحث الحالي و ٥٠٪ في التصور الأردني.

٤- تتماثل النسبة المخصصة للقراءة عند التصور الأجنبي وتصور البحث الحالي في المستويين الابتدائي (١٥٪) والمتوسط (٤٠٪) ويتقاربان في المستوى المتقدم (٤٠٪ و ٣٦٪) ويتباين التصور الأردني كثيرا عن هذين التصورين فيما يخص نسبة القراءة في المستوى الابتدائي وإن كان يتقارب منهما في المستويين الآخرين.

٥- يعطي البحث الحالي مهارة الكتابة أهمية خاصة تتمثل في ارتفاع النسبة المخصصة لها إذا قورنت بما خصص لها في التصورين الآخرين. فالتفاوت بينهما كبير في المستويين الابتدائي والمتوسط وإن كان يتقارب بعض الشيء معهما في المستوى المتقدم.

٦- يحمد للتصور الأردني عدم تركيز العمل في المستوى المتقدم على حساب المستويين السابقين. فالقدر متساو بين المستويات الثلاثة في مهارتي الاستماع والكلام وتتقارب في مهارة القراءة. أما في الكتابة فيخصص لها في التصور الأردني ٢٠٪ وهي نسبة مضاعفة لما يخصص في المستوى الابتدائي وتزيد بـ ٢٥٪ عن المستوى المتوسط والتدرج في نسبة الكتابة ظاهرة يتفق فيها التصوران الأردني والأجنبي ويختلف عنهما تصور البحث الحالي. إذ يبدو التركيز في تدريس مهارات الكتابة على المستوى المتوسط حسب تصور أفراد العينة في البحث الحالي.

وبقي أن نشير إلى ظاهرة أخرى خاصة بأنواع المهارات التي يرى توزيع الوقت والجهد والإمكانات بينها: ففي الجدول (٢٨) تم عرض ست مهارات (استماع وكلام وقراءة وتذوق أدبي وكتابة ونحو) وزع الوقت بينها في الوقت الذي اقتصر الأمر فيه في الجدولين التاليين له على توزيع الوقت بين المهارات الرئيسة الأربع.

ولا شك أنه لو أتيح لنا معرفة التصور الأجنبي حول هذه المهارات الست لتغيرت صورة المقارنة بين التصورين.

الشيء الذي يلفت النظر حقيقة هو تركيز معظم العمل في تصور أفراد عينة البحث الحالي، في المستوى المتقدم. وبالرجوع إلى الجدول (٢٨) نلمس هذه الظاهرة بشكل يثير تساؤلات كثيرة: فالاستماع يخصص له ٢٨٪ من الوقت والإمكانات في المستوى الابتدائي بينما يخصص له ٥٨٪ في المستوى المتقدم ولقد كان متوقعا غير ذلك! والأمر يصدق في غيره من مهارات وهذا يمثل طفرة، في رأينا أمام الأساتذة والطلاب. . . لنرجع إلى الجدول رقم (٢٨) لنرى النسب المئوية المخصصة لمجموع المهارات. ففي هذا الجدول يرى أفراد العينة تخصيص ٢٧ مهارة للمستوى الابتدائي و٣٠ للمتوسط و٩٤ للمتقدم. أي أن النسبة المئوية للابتدائي ١٨٪ وللمتوسط ٢٠٪ بينما يخصص للمتقدم ٦٣٪ ما تفسيرنا لهذا؟

ينبغي لكي نفهم ما وراء هذه الظاهرة من مبررات أن نقف على المعلومات الآتية الخاصة بأفراد العينة:

- ينتسب جميعهم إلى معهد واحد لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هو معهد جامعة أم القرى، ومن ثم نلمس تقاربا في وجهات نظرهم وتأثرا بما يدور في هذا المعهد، ولقد كنا نتوقع تنوعا في وجهات النظر لو تعددت المعاهد التي ينتسب إليها أفراد العينة.

- كان الطلاب الذين أجابوا على الاستبيان من الدارسين بقسم التخصص التربوي بالمعهد وهم ممن قضوا ثلاث سنوات على الأقل بالمعهد. أي درسوا به في مستوياته المختلفة حتى انتهوا إلى المستوى المتقدم، ومن ثم لم يكن واردا في

أذهانهم اعتبار لحالة طلاب لا يكملون الدراسة حتى هذا المستوى. كان طلاب التخصص التربوي على يقين من أن الطلاب سوف يدرسون جميع المهارات.. ومن ثم فلا قلق حول طالب لا يصل إلى المستوى المتقدم وما دامت دراسة كافة المهارات أمرا متاحا للطلاب فلا مشكلة إذن في معدل توزيعها على المستويات الثلاثة.

- لهذا المعهد طبيعة خاصة إذ يعد الطلاب الناطقين بلغات أخرى المقيمين بمكة المكرمة للدراسة بجامعة أم القرى.

ولننظر في دليل هذا المعهد، والذي صدر (١٤٠٦هـ) لنجد في مقدمة أهدافه بأنه يعلم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين ويزودهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره، ويؤهلهم للالتحاق بإحدى كليات الجامعة. ومن ثم يتم التركيز على المهارات التي تلزم للدراسة الجامعية في المستوى المتقدم بالمعهد. فلا عجب إذا رأينا هذا على تصور أفراد العينة للعلاقة بين المستويات الثلاثة.

- أن جميع الأساتذة الذين أجابوا على الاستبيان كانوا ممن اشتغلوا بتعليم اللغة العربية وآدابها للطلاب العرب في التعليم العام والجامعات وفي هذه المراحل من التعليم بتدرج الاهتمام، ويتزايد الجهد، مع السنوات النهائية. وليس في تزايد الاهتمام بالسنوات النهائية ضير إذ تمثل جماع الخبرة ونهاية مرحلة تعليمية ذات أهداف معينة. إلا أن الذي نعترض عليه أن يكون التفاوت كبيرا بين الدرجة التي تشعر الدارسين بفجوة بين هذه المستويات الثلاثة فلا يستطيع بعضهم الارتفاع إلى مستوى ما يتوقع منهم فيرسبون أو ينسحبون. فضلا عن أن هناك من الدارسين من لا يكمل دراسته للمستوى المتقدم لسبب أو لآخر، فينتهي وقد تزود بمجموعة متناثرة من المهارات لا تسمن ولا تغني من جوع.. ويذكرنا هذا بما يحدث لبعض أطفالنا الذين يتسربون من سنوات المرحلة الابتدائية فلا يلبث أن ينتهي المطاف بهم إلى صفوف الأميين.

- وأخيرا فينبغي ملاحظة أن بعض هذه الموضوعات النحوية على قدر من الغموض في أذهان بعض الطلاب، ومن الطبيعي أن يؤجل الطالب دراسة موضوع نحوي، لا يذكره إلى المستويات المتقدمة في الدراسة. ولعل هذا أحد احتمالات زيادة عدد موضوعات النحو في المستوى المتقدم على المستويين السابقين.

القسم الثاني: مقارنة الآراء

يتعلق السؤال الثالث في مشكلة البحث بقضية تواجه الباحثين عادة عند تطبيق أداة من أدوات البحث على عينة غير متجانسة، أي مجموعة من الأفراد ذات اتجاهات أو اهتمامات أو اختصاصات متباينة. هذه القضية هي تعدد وجهات النظر وتباين درجات الاهتمام، فما تراه هذه المجموعة مهما جدا قد تراه الأخرى غير مهم.. وهنا يسأل الباحث نفسه ـ ترى إلى أي مدى تتفاوت آراء أفراد العينة؟ وما القدر المشترك بينها؟ ولقد طبق الاستبيان في هذا البحث كما يعرف القارئ على ٢٠ أستاذا بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و ١٥ طالبا ممن يدرسون به، هناك إذن فئتان: أساتذة وطلاب، ومن المؤكد أن لكل منها تصورا لما ينبغي تدريسه من مهارات لغوية في كل مستوى من مستويات تعليم العربية، يضاف إلى هذين التصورين تصور ثالث للباحثين اللذين قاما بهذه الدراسة فقد تخصص إحداهما في طرق تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وحصل على الدرجة العلمية في هذا المجال واشتغل به مدة ثمان سنوات ما بين تدريس وتأليف ومشاركة في مؤتمرات وإجراء لبحوث. بينما تخصص ثانيهما في علم النفس التعليمي، وقام بتدريس فروع علم النفس المختلفة ومن بينها على النفس اللغوي لطلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى فيسر له ذلك الاتصال عن كثب بطلاب هذا المجال والمشاركة في مختلف مجالات العمل فيه تدريسا وتأليفا وبحثا.

من أجل هذا يمكن القول إن هناك ثلاث فئات تشترك في تصنيف المهارات اللغوية وتوزيعها على مستويات تعليم العربية، هذه الفئات الثلاث هي الباحثان، والأساتذة والطلاب والسؤال الآن هو: كيف ترى كل فئة منها توزيع المهارات اللغوية؟ وما مدى التقارب بينها في ذلك؟

وبعبارة أخرى: ما المهارات اللغوية التي تقترحها كل فئة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية وما مدى العلاقة بين هذه الفئات؟ وما القدر المشترك بينها في هذا التوزيع؟

سوف نعتمد في بيان تصور كل فئة النسب المئوية التي تقترحها لكل مهارة فالمستوى الذي يحظى بأعلى النسب المئوية يعتبر المستوى المقترح للمهارة.

كما أننا سوف نقتصر على المهارات الرئيسية الأربع، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وذلك فيما يخص المستوى الابتدائي كمؤشر لدرجة العلاقة بين تصور الفئات الثلاث للمهارات اللغوية التي ينبغي تدريسها في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

ويوضح الجدول رقم (٣١) تصور الفئات المختلفة للمهارات التي ينبغي أن تدرس في المستوى الابتدائي.

جدول رقم (٣١)
العلاقة بين تصور الفئات المختلفة
للمهارات التي تقترح للمستوى الابتدائي

رقم مسلسل		الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
١	الباحثان	١٥/١٤/٩/٧/٢/١	٢٨/٥/٣/٢/١	٣١/١٧/١٢/٩/٣/٢/١	١١/١٠/٧/٦/٥/٤/٣/٢/١
٢	الأساتذة	/٩/٨/٧/٦/٣/٢/١ ١٥/١٤	٣/٢/١	٤٤/٤٣/٣/٢	٥/٤/٣/٢/١
٣	الطلاب	٤/١٣/١١/٩/٨/٧/٢/١ ١٩/١٦/١٥/١	٢٧/١٩/١٨/٥/٤/٣/٢/١	٤٨/٤٤/٤٣/٣/٢/١	١٠/٨/٦/٥/٤/٣/٢/١
	المشترك بين ١.٢	١٥/١٤/٩/٨/٧/٢/١ العدد ٧ من ١٦	٣/٢/١ العدد ٣ من ٨	٤٤/٤٣/٣/٢/١ العدد ٥ من ١٥	٥/٤/٣/٢/١ العدد ٥ من ١٤
	المشترك بين ١.٣	١٥/١٤/٩/٨/٧/٢/١ العدد ٧ من ٢١	٥/٣/٢/١ العدد ٤ من ١٣	٤٨/٤٤/٤٣/٣/٢/١ العدد ٦ من ١٧	١٠/٦/٥/٤/٣/٢/١ العدد ٧ من ١٧
	المشترك بين ٢.٣	١٤/٩/٨/٧/٦/٣/٢/١ ١٦/١٥/	٣/٢/١	٤٤/٤٣/٣/٢	٥/٤/٣/٢/١
	المشترك العام بين الثلاثة	العدد ١٠ من ٢٣ ١٥/١٤/٩/٨/٧/٢/١	العدد ٣ من ١١ ٣/٢/١	العدد ٤ من ١٠ ٤٤/٤٣/٣/٢	العدد ٥ من ١٤ ٥/٤/٣/٢/١

والآن: ما درجة العلاقة بين تصور كل فئتين؟



قدم هولستي Holsti معادلة بسيطة لبيان معامل الارتباط بين اختيار كل فردين، وتطبق عادة في دراسات تحليل المحتوى التي يختار كل فرد منها مجموعة من البدائل التي قد تتشابه أو تختلف عن اختيار غيره (Budd, R.W, et al P: 68) هذه المعادلة هي:

$$R = \frac{2(C1,2)}{C1 + C2}$$

و C1,2 = عدد الفئات (أو الاختيارات) التي يشترك فيها الفردان.

و C1 + C2 = مجموع عدد الفئات التي اختارها الفردان.

وفي دراستنا هذه سوف نعتبر كل فئة (الباحثان / الأساتذة / الطلاب) فردا لنبين العلاقة بين اختياراتهم.

ولننظر الآن في العلاقة بين اختيار كل من الباحثين والأساتذة، كان مجموع اختياراتهما في مجال الاستماع ١٦ بينما كان عدد المشترك بينهما ٧ وبذلك تكون المعادلة كالتالي:

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال الاستماع :

$$= \frac{٢\ (٧)}{١٦} = \frac{١٤}{١٦} = ٠,٨٨$$

وهذا معامل ارتباط مرتفع يدل على تقارب وجهة نظر الفئتين في اختيار مهارات الاستماع للمستوى الابتدائي.

وبالنسبة للمهارات الثلاث الأخرى فبيان العلاقة بينها كالتالي:

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال الكلام:

$$= \frac{٢\ (٣)}{٨} = \frac{٦}{٨} = ٠,٧٥$$

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال القراءة:

$$= \frac{٢\ (٥)}{١٥} = \frac{١٠}{١٥} = ٠,٦٧$$



معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال الكتابة:

$$= \frac{٢\ (٥)}{١٤} = \frac{١٠}{١٦} = ٠,٧١$$

أما عن العلاقة بين الباحثين والطلاب فبيانها كالتالي:

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال الاستماع :

$$= \frac{٢\ (٧)}{٢١} = \frac{١٤}{٢١} = ٠,٦٧$$

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال الكلام:

$$= \frac{٢\ (٤)}{١٣} = \frac{٨}{١٣} = ٠,٦٢$$

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال القراءة :

$$= \frac{٢\ (٦)}{١٧} = \frac{١٢}{١٧} = ٠,٧١$$

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال الكتابة :

$$= \frac{٢\ (٧)}{١٧٦} = \frac{١٤}{١٧} = ٠,٨٢$$

وأخيرا نفحص العلاقة بين الأساتذة والطلاب. وبيانها كالتالي:

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال الاستماع:

$$= \frac{٢\ (١٠)}{٢٣} = \frac{٢٠}{٢٣} = ٠,٨٧$$

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال الكلام :

$$= \frac{٢\ (٣)}{١١} = \frac{٦}{١١} = ٠,٥٥$$

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال القراءة:

$$= \frac{٢(٤)}{١٠} = \frac{٨}{١٠} = ٠,٨٠$$

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال الكتابة

$$= \frac{٢(٥)}{١٤} = \frac{١٠}{١٤} = ٠,٧١$$

الجدول رقم (٣٢)
معاملات الارتباط الدالة على العلاقة
بين تصور الفئات الثلاثة

رقم	الفئات / المهارات	استماع	كلام	قراءة	كتابة	ملاحظات
١	باحثان / أساتذة	٠.٨٨	٠.٧٥	٠.٦٧	٠.٧١	-
٢	باحثان / طلاب	٠.٦٧	٠.٦٢	٠.٧١	٠.٨٢	-
٣	أساتذة / طلاب	٠.٨٧	٠.٥٥	٠.٨٠	٠.٧١	-

من هذا الجدول يتبين أن أقل معامل اتفاق كان بين الأساتذة والطلاب بخصوص مهارات الكلام التي يجب تدريسها في المستوى الابتدائي. بينما نجد أن أعلى معامل اتفاق كان بين الباحثين والأساتذة فيما يخص مهارات الاستماع التي يجب تدريسها في المستوى الابتدائي، كما يتضح أن الأساتذة والطلاب يتقاربون في تصورهم للمهارات التي يجب تدريسها في المهارات الأربع باستثناء الكلام. بينما يتفق الباحثان والأساتذة إلى حد ما في جميع المهارات التي يجب أن تدرس في المستوى الابتدائي، ويقل التقارب بوجه عام بين الباحثين والطلاب في تصدر المهارات التي يجب تدريسها في المستوى الابتدائي باستثناء الكتابة التي تتفق الفئتان في اختيار مهاراتها.

القسم الثالث: الصفوف الدراسية

اختص السؤال الرابع من البحث بتوزيع المهارات اللغوية على التلاميذ العرب في مراحل التعليم العام بالدول العربية. ولقد طرح هذا السؤال لوجود تصور افتراضي لموقع كل مهارة من المهارات اللغوية في مراحل التعليم العام بين الناطقين بالعربية. وكأننا

نسأل: هل جميع المهارات اللغوية المناسبة للدارسين غير الناطقين بالعربية في المستوى الابتدائي هي نفسها التي تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية في التعليم العام بالبلاد العربية؟ نستطيع من الآن أن نجيب بالنفي في ضوء ما أسفرت عنه آراء المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية وكتاباتهم. فليس من اللازم أن ما يناسب الدارسين في المستوى الابتدائي بين غير الناطقين بالعربية هو تماما ما يناسب التلاميذ في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية..

إلا أن السؤال ما زال قائما وإن كان طرحه يختلف وهو أن المهارات اللغوية في شكلها العام واحدة، ولا شك أنها تصلح للتلاميذ العرب في مراحل التعليم العام إلا أنه ليس من اللازم أن تحتل نفس الموقع الذي تحتله في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

من أجل هذا رجعنا إلى دراسات متعددة حول تدريس المهارات اللغوية في مناهج التعليم في الدول الأجنبية، ونقصد بذلك تعليم اللغة لأبنائها. وفي ضوء خبرتنا العملية بميدان تعليم اللغة العربية لأبنائها، وضعنا تصورا افتراضيا لتوزيع المهارات اللغوية على سنوات الدراسة بمراحل التعليم العام في الدول العربية.

ومن المعلوم أن السلم التعليمي في البلاد العربية يتكون من ثلاث مراحل بشكل عام: الابتدائية والإعدادية أو المتوسطة ثم الثانوية. وإن كانت المرحلتان الأوليان يشتركان الآن في انتمائهما لمرحلة التعليم الأساسي، والدول العربية تختلف فيما بينها في توزيع سنوات التعليم العام. فهناك بلاد تنقسم فيها سنوات الدراسة كالآتي: ٦ ابتدائي / ٣ إعدادي / ٣ ثانوي، وهناك بلاد تنقسم فيها السنوات كالتالي: ٤ ابتدائي / ٤ إعدادي / ٤ ثانوي. وأخيرا هناك بلاد تنقسم فيها السنوات كالتالي: ١٠ أساسي (حلقتان) / ٢ ثانوي. وعلى أية حال مجموع سنوات التعليم العام في الدول العربية بشكل عام ١٢ سنة. من هنا كتبنا أمام كل مهارة الصف الدراسي الذي نفترض أنه أكثر مناسبة لتدريس المهارة.

توصيات الدراسة:

التوصيات التي يمكن أن نخرج بها من مثل هذا البحث كثيرة ومتنوعة، منها ما يتصل بإعداد البرنامج والتخطيط له، ومنها ما يتصل بتأليف المواد التعليمية وإخراجها، ومنها ما يتصل باختيار أساليب التقويم وتقنين الاختبارات، بل منها ما يمكن أن يسهم في بناء فلسفة تربوية جديدة لميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

وما كان أيسر على الباحثين من أن يسجلا مجموعة من المقترحات التي لا تزيد عن كونها تمنيات لا تقدم كثيرا لافتقادها واقعية التصور.. لذا. سوف نقتصر على ذكر بعض المقترحات التي نراها أشد واقعية وأكثر موضوعية وأوثق صلة بالبحث.

١- **دور البحث التربوي:** إن البحث التربوي محاولة جادة لدراسة مشكلة تواجه المشتغلين بالمجال التعليمي بأسلوب علمي. وما أكثر المشكلات التي تواجه المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مما يؤكد أهمية البحث التربوي وشدة الحاجة إليه في هذا المجال الذي ما زال يعتمد في اتخاذ القرار على اجتهادات فردية يصيب بعضها ويخطئ بعضها الآخر.

والدراسة الحالية تدعو كافة معاهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لتوفير كافة الإمكانات اللازمة لإجراء البحوث ودراسة المشكلات التي تواجه هذه المعاهد بأسلوب علمي يجنبها عواقب التخبط بين الآراء والاجتهادات.

لقد غدا إنشاء وحدات أو مراكز للبحوث تابعة لهذه المعاهد ضرورة تفرضها اعتبارات التوسع في نشاطاتها العلمية.

٢- **تقويم البرامج الحالية:** حاول هذا البحث تقديم تصور لما ينبغي تدريسه من مهارات في كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. ولمثل هذا التحديد أهمية، إذ يمكن في ضوئه إعادة النظر في البرامج الحالية، فتعيد تقسيم المهارات وتوزيع الجهد وتنظيم الوقت بما يحقق للبرامج أهدافها وللدارسين النمو اللغوي المنشود. ولعل هذه نقطة البدء في تطوير هذه البرامج، أي تقويمها في ضوء ما تنتهي إليه الدراسات العلمية المختلفة.

٣- **ديمقراطية العمل:** العملية التعليمية ليست مسئولية فرد واحد أو جهة بذاتها وإنما هي مسئولية مشتركة تتعاون في إنجازها أطراف مختلفة وتتوزع مسئولياتها جهات متعددة. فهناك من يختص بالتنظيم والإدارة، وهناك من يختص بالمناهج والمواد التعليمية وهناك من ينفذ خطط العمل.. ثم هناك محور العمل كله.. أي الدارسون.. وإشراك هؤلاء جميعا في التخطيط لبرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لم يعد مجرد تطبيق لشعارات تربوية وإنما أصبح مطلبا تفرضه اعتبارات كثيرة وتحتمه الرغبة في إنجاز العمل تحقيقا للهدف. من هنا توصي هذه الدراسة بأن يسترشد دائما بآراء الأساتذة والطلاب في البرامج.. وأن تتاح الفرصة للدارسين للمشاركة الفعلية في التخطيط للبرنامج والالتفات إلى ميولهم واهتماماتهم.

٤- **تدعيم المهارات**: إن تعلم اللغة عملية تراكمية accumulative لا تتم بين يوم وليلة ولا تحدث بين عشية وضحاها، إنها تستغرق وقتا وفي كل وقت يكتسب المرء شيئا، وتعليم المهارات اللغوية يقتضي تدعيم ما يسبق وتهيئة لما يلحق. ومن العيوب التي تقع فيها بعض كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى الاكتفاء بعرض المهارة اللغوية المنشودة مرة والانتقال لغيرها دون تدعيم لما سبق تعليمه. من هنا توصي الدراسة الحالية مؤلفي المواد التعليمية في برامج العربية للناطقين بلغات أخرى أن يسترشد المؤلف بخريطة يسجل فيها ما تم تقديمه في كل درس سواء أكان عدد مفردات أو مهارات أو مفاهيم لغوية أو معلومات.

٥- **تدريب المعلمين**: يعتمد نجاح أي برنامج تعليمي على نوعية المعلمين الذين يتولون تنفيذه من هنا توصي الدراسة الحالية بأن تؤخذ النتائج التي انتهت إليها في الاعتبار سواء في برامج إعداد معلمي العربية قبل الخدمة أو في تدريبهم في أثنائها. إن في مادة طرق تدريس العربية كلغة ثانية وفي مادة علم النفس اللغوي مجالا لتوظيف المهارات اللغوية التي تقترح الدراسة الحالية الاهتمام بها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية. ومن اللازم، في رأينا، أن يتعرف المعلم على هذه المهارات ومكوناتها وأسس اكتسابها وطرق تعليمها وأساليب تقويمها حتى يكون على بينة من أمره، وأن يقف على ما يرجى منه أداؤه.

٦- **النظرة التكاملية**: تعليم اللغة عملية تكاملية ينطبق عليها بلا ريب، القاعدة التي تقول أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء. معنى ذلك ببساطة أن تعليم اللغة ليس ناتج العمل في مهارات منفصلة يضم بعضها إلى بعض لكي يحدث الأثر المنشود... إن المهارات اللغوية كل متكامل لا يستطيع المرء معه أن يضع خطا فاصلا. وتعليم الواحدة منها قد يشترك فيه عدد آخر فالنسخ Copying لا يمكن أن ننظر إليه من خلال علاقته بالمهارات الأخرى التي تعتبر لازمة له كي يتم. فلابد مثلا أن يعرف الطالب شكل الحروف، وأن يميز بين بعضها وبعض وأن يتعلم نطقها، وأن يدرك العلاقة بين الصوت المنطوق والرمز المكتوب... إلى غير ذلك من مهارات يمكن أن تنتمي إلى مجالات مختلفة.

من أجل هذا ينبغي أن يدرب المعلم على كيفية إدراك العلاقة بين كل مهارة وأخرى وأن تنمي لديه القدرة على النظرة التكاملية للمهارات.

٧- **حدود النظرة للبحث:** إن اللجوء إلى أسلوب مسح آراء مجموعة من الناس سواء كان ذلك بتطبيق استبيان عليهم، أو إجراء مقابلة معهم لا ينبغي أن ينظر إليه على أنه أمر كاف للوصول إلى الحقيقة أو تقرير ما يجب أن يكون. هذا في واقع الأمر غير صحيح، وتوصي الدراسة الحالية بإجراء أبحاث أخرى لدراسة المشكلة نفسها ولكن باستخدام أدوات وأساليب علمية أخرى تتعدى حدود الاستبيان، فيتضافر هذا كله في اتخاذ القرار.

إن من التعجل غير المحمود، الأخذ بنتائج دراسة واحدة اعتمدت أداة واحدة كالاستبيان على أنه سند وحيد لاتخاذ قرار لتطوير العملية التعليمية.

حسب هذه الدراسة أن تكون بداية عمل علمي على الطريق، وأن تكون نتائجها مؤشرا يستعان به في اتخاذ القرار، وأن تكون، قبل هذا وبعده، حافزا يستثير الباحثين لمزيد من الدراسات من أجل مزيد من الكفاءة في اتخاذ قرار.

دراسات مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يطرح الباحثان الموضوعات الآتية على الباحثين لمزيد من الدراسة:

١- إعادة إجراء هذه الدراسة في ظروف مختلفة وبذلك نعني زيادة أفراد العينة التي تجرى عليها الدراسة، واختصار عناصر الاستبيان والإبقاء على ما هو أساسي فيه حتى يضمن دقة استجابة أفراد العينة عليه، وتنوع خصائص العينة كأن تضم أساتذة في تخصصات مختلفة، وأن تضم طلابا في مستويات متباينة، وأن تطبق في معاهد مختلفة يتعاون بعضها مع بعض.

٢- إجراء دراسة ميدانية تطابق بين نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات الأخرى مختلفة المنهج والأدوات، فإذا كانت الدراسة الحالية اعتمدت الاستبيان أداة رئيسة لجمع البيانات فهناك من الدراسات ما اعتمدت غيره من الأساليب. ولعل المقارنة بين مثل هذه الدراسات تفتح الطريق لأبحاث أخرى.. ولعل القارئ أيضا يتساءل: لماذا لم تكن هذه المقارنة جزءا من مسئولية الباحثين؟ والرد على هذا التساؤل بسيط ومؤداه أن الدراسة الحالية

قد استغـرق إجراؤها قرابة عامين دراسيين. . ولعل التـعمق في دراسة رائدة مثل هذه الدراسة أفضل من توزيع الجهـد وتشتت الانتباه وضياع الوقت في عمل قد ينتهي بالسطحية ومن ثم قلة الفائدة.

٣- ويرتبط بالنقطتين السـابقـتين الدعوة إلى إعادة تطبيق الاسـتبيان الحـالي (نعيد تعديله) على عينة جديدة من الأسـاتذة والطلاب وذلك في كل مهارة لغوية بذاتها. كـأن يكون هناك استـبيان خـاص لمهارات الاسـتماع وآخـر خاص لمهـارات الكلام وثالث خاص لمهـارات القراءة وهكذا، هذا مع الأخـذ في الاعتـبار وحـدة النظرة وتكامل العمل وتفـهم العلاقـات التي تربط بين كل مهارة وأخرى.

٤- الأمر نفسه ينطبق على مستويات تعليم العربية. فإذا كانت هناك دعوة لإجراء دراسة لكل مهارة على حدة فهناك دعـوة مماثلة لإجراء دراسة للمهارات في كل مستوى على حـدة. كأن تكون هناك دراسة متعمقـة لمهارات تعلم اللغة في المستوى الابتدائي وأخرى لمهارات تعليم اللغة في المستوى المتوسط وثالثة للمستوى المتقدم.

٥- إجراء دراسة عـاملية تكشف عن العوامل المتضمنة داخل كل مـهارة آخذا في الاعتبار المستويات الثلاثة المعروفة، مـعرفية ووجدانية ونفس-حركية. ومثل هذه الدراسة تسـاعد في تصنيف المهـارات بشكل أعمق كـما يسـاعد على تنظيمها في شكل هرمي.

٦- الاستفادة بقائمة المهارات اللغوية التفصيلية الواردة في الاستبيان وكذلك نتائج الدراسة الحالية في إعداد أداة ملاحظة سلوك المـعلم في الفصل حتى يستعان بها في تقويم طلاب التربية العملية وكذلك المعلمين.

٧- إجراء دراسات تقـويمية لمناهج تعليم العربية والمواد التـعليمية المسـتخدمة في ضوء نتائج الدراسة الحالية للتـأكد من نوع المهارات اللغوية التي تغطيها هذه المناهج والأدوات.

أولا: المراجع العربية

١- أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس،** ط١٢، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٧٩.

٢- جابر عبدالحميد جابر وآخرون: **مهارات التدريس**، القاهرة - دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

٣- رشدي أحمد طعيمة: " **وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر** " رسالة ماجستير " غير منشورة "، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧١م.

٤- سليمان الخضري الشيخ: **الفروق الفردية في الذكاء** - عمّان، الأردن، دار الثقافة للطباعة والنشر - ط٢، ١٩٧٨.

٥- سيد عبدالحميد مرسي: **النفس البشرية**، القاهرة - مكتبة وهبة - ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

٦- عبدالباسط حسن: **أصول البحث الاجتماعي** - القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية - ط٢ ١٩٧١م.

٧- فؤاد عبداللطيف أبو حطب، آمال صادق: **علم النفس التربوي**، القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية - ط٢، ١٩٨٠م.

٨- لادو، روبرت: " ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات " في " **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء** " - ترجمة محمود إسماعيل صيني وإسحاق الأمين، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م.

٩- مختار حمزة: **أسس علم النفس الاجتماعي**، القاهرة - ط٢، ١٩٨٢م.

١٠- محمد صلاح الدين على مجاور: **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، الكويت - دار العلم - ط١، ١٩٧٤م.

١١- محمد عثمان نجاتي: **القرآن وعلم النفس** - دار الشروق - ط١، ١٩٨٢م.

١٢- نهاد الموسى وآخرون: **منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمّان، مركز اللغات، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، ١٩٨٣م.

ثانيا: المراجع الأجنبية

12- Abou-Shsnab, Ahmed G. : **An Investigation of the relation between student prior knowledge, perception of learning en-vironment and teacher orientation on cognitive achievement for elementary school children.** Ph. D. dissertation, University of southern California, LA., Ca, U.S.A., June, 1981.

13 –Bennett, C.L. Relative contributions of Modern Dance, Folk Dance, Basketball and Swimming to Motor Abilities of Casian Women " **Research Quarterly** " vol 27, No. 3 Oct. 1956. pp: 253 - 262.

14 –Budd, R.W. et al **Content Analysis of Communication**. New York, The Macmillan company, 1968.

15 –Chaplin, J.P. **Dictionary of Psychology**, N.Y. Dell Publishing Co. Ltd, 1968.

16 –Cratty, B.r. **Movement Behavior and Motor Learning** philadelphia, Lea and Febeger, 1964.

17 –Cronbach, L.J. **Educational Psychology**, Chicago Harcourt Brace, and Co. 1954.

18 –Espenschade, A " **Motor Performance in Adolescence** " Society for Research in Child Development, Washington D.C. National Research Council, 1940.

19 –Fleishman, E.A. Dimensional analysis of psychomotor abilities. **Journal of Experimental Psychology**, No. 48. 1954.

20 –Fries, C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**, Ann Arbor, Univ. Of Michigan press, 1945.

21 –Gagne, R.M. and E.A. Fleishman " **Psychology and Human Performance** ". New York, Hemry Halt and Co. 1959.

22 –Good, C.V. **Dictionary of Education**, New York, Mc Gnaus-Hill Book Co. Inc., 1959.



23 –Goodman, K.S. Analysis of Oral Reading Miscues. In Smith. E (Ed) **Psycholinguistics and Reading,** New York, Halt, Rinehart and Winston, 1973.

24 –Laban, R. and F.C. Lawrence, **Effort**. London. Mc Donald and Evans, 1947.

25 –Mohr, Dorothy, R. The contributions of physical activity to skill learning " American Association for Health, Physical Education and Recreation ", **Research Quarterly**, 1960.

26 –Munn, N.L. **Psychology**, Boston, The Riverside Press, 1946.

27 –Parker, J.F., and E.A. Flishman " Ability factors and component performance measures as predictors of predictors of predictors of complex tracking behavior " **Psychological Monographs** Vol 57, No. 16.

28 –Paulton, E.C. On prediction of skilled movement, **Psychological Bulletin,** 1957, 54, pp : 467 - 478.

29 –Pumfrey, Peter, D. **Measuring Reading Abilities, Concepts. Sources and Applications**, London, Hodder and Stuoghton, 1977.

30 –Scott, N.G. **Analysis of Human Motion**, New York, Appleton Century - Crafts, 1963.

31 –Seashore, R. An Experimental and Theoretical Analysis of Fine Motor skills " **American Journal of Psychology**, 1940.

32 –Simpson, E.J. **The Classification of Educational Objectives Psychomotor Domain** Washington, D.C. Vocational and Technical Education Grant, Contract N. OE 5 - 85 - 104, July 1965 - May 1965.

33 –Stone, H. **Applied Anatomy and Kinesiology**, Philadelphia lea and Febeger, 1953.

34 –Troxler, A.E. Values and limitations of standardised reading tests, in Farr, R. (Ed) **Measurement and Evaluation of Reading**. New York, Harcourt, Brace and world, 1970.



الملاحق

ملحق رقم (١)

استبيان

لتحديد المهارات اللغوية المناسبة

لمستويات تعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها

إعداد

د. رشدى احمد طعيمة

بيانات عامة

اسم المعهد : ....

اسم محرر الاستبيان : ....

وظيفته : ....

المستوى الذى يدرس له : ....

- الابتدائي (   )   - المتوسط (   )

- المتقدم (   )   - التخصص التربوي (   )

عدد سنوات الخبرة في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها: ....

التاريخ : ....

مكة المكرمة

١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

يلزم المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي مساعدة الدارسين على اكتسابها في كل مستوى من مستويات تعليم هذه اللغات، ابتدائي أو متوسط أو متقدم.

ولا شك أن التحديد الدقيق لهذه المهارات سوف يساعد في تصميم مناهج تعليم هذه اللغات، وفي إعداد المواد التعليمية المناسبة لهذه المناهج، واختيار طرق التدريس والوسائل المعينة، وتحديد أساليب التقويم والقياس.

وفي محاولة لتحديد المهارات اللغوية للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تم إعداد هذا الاستبيان.

ويشتمل هذا الاستبيان على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوي التي يمكن أن توزع على المستويات الثلاثة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.. وتقع هذه المهارات تحت سبعة أقسام رئيسية: هي الاستماع، الكلام، القراءة، التذوق الأدبي، التعبير الكتابي والخط، القواعد، والمهارات الإضافية، فضلا عن قسم ثامن وهو " التعليقات " وفيه تسجلون ما ترونه من ملاحظات على هذا الاستبيان. والمرجو وضع رقم أمام المهارة المراد التعليق عليها ثم كتابة ما لديكم من آراء أمام هذا الرقم في صفحة التعليقات.

هذا.. ولقد كتبت هذه المهارات المختلفة في شكل جدول يشتمل على أربع خانات: ثلاث منها تمثل مستويات تعليم اللغة العربية (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم) والرابعة هي خانة (لا أدري).

تعليمات ملء الاستبيان:

المرجو قبل البدء في ملء هذا الاستبيان قراءة التعليمات الآتية:

١- قراءة العبارات التي يشتمل عليها الاستبيان قراءة متمعنة قبل تصنيفها.

٢- وضع علامة (√) تحت الخانة التي تراها مناسبة أمام كل مهارة من المهارات اللغوية ويقصد بذلك تحديد المستوى الذي تراه مناسبا لكل مهارة على حدة.

٣- قد تصلح المهارة الواحدة - في رأيك - لأن تدرس في مستويين مثل المبتدئ والمتوسط أو المتوسط والمتقدم. وفي هذه الحالة نرجو وضع علامة (√) تحت كل من الخانتين المناسبتين، على أن يكون ذلك في أضيق الحدود.

٤- إذا لم يكن لديك رأي محدد بشأن بعض المهارات، فالمرجو وضع علامة (√) تحت خانة (لا أدري).

٥- إذا كنت ترى إبداء بعض الملاحظات حول عبارة معينة، فالمرجو وضع رقم صغير فوق آخر كلمة في هذه العبارة، ثم توضح في صفحة التعليقات ما تود إبداءه من آراء.

٦- يفضل أن تجيبوا على هذا الاستبيان بالقلم الرصاص حتى يسهل محو ما تودون تغييره من آراء حول بعض المهارات. وفي حالة التغيير هذه نرجو التأكد من محو الاستجابة غير المرغوبة وإبراز الأخرى في مكانها الصحيح.

مع التفضل بقبول وافر الشكر

والله الموفق..

أولا: الاستماع

* العدد الكلي للطلاب ١٥.

** العدد الكلي للأساتذة ٢٦.

رقم	المهــــــــارات	المستوى			لا أدري	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١	تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.	٩/٨[1]	٨/٢	١/٤	٢/١	١
٢	فهم ما يلقى عليه من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تعلمها.	٩/٧	٦/٤	٥/١	-/٣	٣
٣	التعبير عن احترام من يتحدث إليه، وأخذ حديثه باعتبار وتقدير.	٦/٦	٥/٤	٦/٤	١/١	١٠
٤	انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.	٣/٧	٨/٦	٦/١	٢/١	٤
٥	التقاط الأفكار الرئيسية.	٢/٣	٢/٤	٨/٥	١/٣	٤
٦	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.	٨/٥	٤/٥	٧/٣	-/٢	٥
٧	تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.	١١/١١	٤/٢	٢/٢	-	١
٨	تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.	١٢/١٣	٧/١	١/١	-	٢
٩	إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة.	٧/١٢	٥/٢	٤/١	-	١
١٠	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.	-/٢	٨/٦	١٠/٥	-/٢	٦
١١	متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.	١/٨	٦/٤	٨/٣	١/١	٦
١٢	معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.	٣/٤	٥/٦	٦/٤	٢/٢	٦
١٣	تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث.	٢/٦	٧/٥	٣/٢	-/١	٧
١٤	التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت	١٢/١٠	٤/٢	١/١	٣/٢	٩
١٥	إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغته الأولى من أصوات	٨/٥	٣/٣	٢/٥	٤/٣	-
١٦	الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.	٢/٧	٥/٢	٥/٣	-/٣	٣
١٧	الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث وتبعده عن الموضوع الرئيسي للحديث.	-/٣	٦/٤	١٠/٥	١/٣	٥
١٨	إعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته.	٢/١	٥/٧	٨/٤	١/٣	٤
١٩	الاحتفاظ بما يسمعه حيا في ذهنه، فيعرف ما هو معاد.	٤/٧	٤/-	٩/٥	١/٣	٧
٢٠	إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض.	١/-	٧/٥	٩/١٠	-/-	٧
٢١	إدراك التغييرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).	-/٢	٦/٨	١٠/٥	-/-	٧
٢٢	فهم استعمال الصيغ المختلفة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيرا عن المعنى.	-/١	٨/٢	٧/١١	١/١	٧
٢٣	فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال... إلخ.	٥/١	٨/١٠	٧/١	-/٣	٣

(١) يلحظ القارئ ورود رقمين يفصل بينهمـا شرطة مائلة مثل: (٨/٩) ويقصد بالرقم الأول (٨) أي ما قبل الشرطة، عدد تكرار الاستجابات في استبيانات الطلاب، في حين يقصد بالرقم الثاني (٩) أي ما بعد الشرطة، عدد تكرار الاستجابات في استبيانات الأساتذة. كما يقصد بالشرطة الصغيرة (-) عدم ورود استجابات في استبيانات المجموعة سواء أكانت طلابا أم أساتذة. أما العمود الأخير فهو خاص بموقع المهارة في الصف الدراسي من مراحل التعليم العام للتلاميذ الناطقين بالعربية.



تابع: الاستماع

رقم	المهارات	المستوى			لا أدري	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
٢٤	فهم المعاني المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية والإسلامية	-	٦/٤	١٠/١١	١/-	١٠
٢٥	الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث.	٢/٢	٧/٢	٩/٧	١/٤	٧
٢٦	التكيف مع إيقاع المتحدث. فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطئين فيه.	٢/٣	٤/٤	١١/٧	-/١	١٠
٢٧	المشاركة الإيجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السماع.	٢/٤	٤/٥	١٢/٥	-/١	٧
٢٨	التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.	٢/٣	٣/٣	٩/٨	-/١	٧
٢٩	تخيل الأحداث التي يتناولها المتكلم في حديثه.	١/٢	٣/١	١١/٩	-/٣	٦
٣٠	استخلاص النتائج من بين ما يسمعه من مقدمات.	-	٤/٢	١١/٨	-/٥	٧
٣١	التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصيغة الانفعالية.	٢/٣	٧/٢	٨/٨	-/٢	٥
٣٢	تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية.	١/١	٢/٢	١١/١٠	١/٢	١٠
٣٣	استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة. وإدراك أغراض المتحدث.	١/-	٥/٧	١١/٧	-/١	٥
٣٤	إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في اللغة الأولى عند الدارس.	١/-	٥/٢	١٠/١٢	١/١	-
٣٥	إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.	٢/-	٥/٤	٩/١١		٤
٣٦	إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث. والاستجابة له.	١/٢	٦/٤	١٠/٩	-/١	٢

ثانيا: الكلام

رقم	المهارات	المستوى			لا أدري	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١	نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.	٩/٩	٧/٢	٤/١	-/٢	١
٢	التمييز، عند النطق، بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل: ذ، ز، ظ... الخ).	٩/٧	٨/٢	٣/١	-/٤	١
٣	التمييز، عند النطق، بين الحركات القصيرة والطويلة.	١٠/٩	٤/٣	١/٣	-	١
٤	تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية.	٥/٨	١١/١	٥/٤	-/٢	٤
٥	نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل: ب، ت، ث... الخ).	٤/٨	٧/٣	٣/٣	-/١	١
٦	التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.	٢/٢	٦/٧	١٠/٦	-	٦
٧	التعبير عند الحديث عن احترامه للآخرين.	٣/٣	٧/٣	١٠/٨	-/١	٤
٨	اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.	٢/١	٥/٥	١٢/٩	-	٧
٩	استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية.	٢/٢	٨/٢	٧/٨	-/٢	١٠
١٠	استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام.	٢/١	٩/٤	٥/٨	-/٢	٦
١١	التكيف مع ظروف المستمعين، سواء من حيث سرعة الحديث أم من حيث مستواه.	٣/١	٦/٥	١٢/٩	-	١٠
١٢	التمييز، عند الكلام، بين التعبير الجميل والعادي.	٢/١	٥/٨	-/٤	-/٢	٧

تابع: الكلام

رقم	المهـــــــــارات	المستوى			لا أدري	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١٣	التعبير، عند الحديث، عن توافر ثروة لفظية، تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة.	٢/-	٤/٤	١٢/١٠	-/١	١٠
١٤	الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينبئ عن عجز.	٢/-	٤/٣	١٣/١١	-/١	١٠
١٥	ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا يلمسه السامع.	٢/١	٣/٢	١٢/١١	-/١	٧
١٦	التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل.	٢/١	٨/٢	٩/١٢		٧
١٧	التحدث بشكل متصل، ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.	-/١	٧/٣	١١/١١	-/٢	١٠
١٨	نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر.	٦/٩	١٠/٤	٣/١	-/١	٢
١٩	استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار.	١/١١	٧/-	٤/٣	٣/١	٢
٢٠	التعبير عند الكلام عن استيعاب لنظام الجملة العربية فلا يبدو في كلامه روح الترجمة، مما ينبئ عن أنه يفكر باللغة العربية.	٣/١	٨/٢	١٠/١١	-/١	-
٢١	التوقف في فترات مناسبة عند الكلام، عندما يريد إعادة ترتيب أفكار، أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه.	٢/١	٧/١	٨/١١	-/٢	١٠
٢٢	الإجابة على الأسئلة التي توجه إليه إجابة صحيحة تصيب الهدف من إلقاء السؤال.	٥/١	٦/٣	٧/٩	-/٢	٦
٢٣	الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب، مما ينبئ عن تحرر من القوالب التقليدية في الكلام	٢/-	٣/٢	١١/١١	-/٢	١٠
٢٤	التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه هذا المعنى.	١/١	٧/٥	٥/٩	٣/-	٧
		٤/٢	٥/٣	٨/٩	-/١	٧
٢٥	الاستغناء عن التفصيلات التي لا قيمة لها في الحديث.					
٢٦	تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.	١/-	٢/٢	١٢/١٠	-/٣	١٠
٢٧	معرفة الأماكن والأوقات والمواقف التي لا ينبغي الكلام فيها.	١/٨	٤/٢	٩/٢	-/٣	٧
٢٨	تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة.	٢/١	٥/٩	٨/٣	-/٢	٥
٢٩	إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه وليس الحديث لمجرد الحديث	١/٦	٥/١	١٠/٦	١/٢	٧
٣٠	عدم احتكار الحديث وإدخال أعضاء الجماعة في المحادثة.	٣/١	٥/٥	٥/٩	٤/-	١٠
٣١	معارضة القضية التي يذكرها المتكلم دون إحراجه.	٤/-	١/٣	٩/١٠	١/٢	١٠
٣٢	حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.	١/٣	٢/٥	١٠/٧	١/-	٧
٣٣	إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.	-/١	٣/٥	١١/٩	-/١	١٠
٣٤	إدارة مناقشة في موضوع معين - وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها، واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.	٢/-	١/٤	١٥/٩	-/٢	١٠
٣٥	إدارة حوار تليفوني مع أحد الناطقين بالعربية.	١/١	٧/٢	١٠/١٢		٧
٣٦	إعادة سرد القصة التي تلقى عليه بكفاءة.	-	-	-	-	٢

ثالثاً: القراءة

رقم	المهـــــــارات	المستوى			لا أدري	عدد مدرسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١	قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.	٥/٩	١٠/٥	٣/١	١/-	١
٢	ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر.	١٠/٨	١٠/٥	٣/٢	-	٢
٣	تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.	٧/١١	٧/٢	٤/٢	-	٢
٤	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).	٤/٤	٩/٨	٧/٣	-	٤
٥	معرفة معاني جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).	١/٤	٧/٦	١١/٤	-/١	٤
٦	تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات).	٤/٣	٦/٧	٨/٤	١/١	٥
٧	الحصول على المعرفة من خلال القراءة الخاطفة.	٢/٣	-/٦	١٥/٦	١/-	٥
٨	تصفح كتاب بسرعة وبإدراك أهم الموضوعات التي يشتمل عليها.	٢/-	١/٣	١٣/١١	-/١	١٠
٩	استخلاص الأفكار من النص المقروء.	٤/-	٧/٣	١١/١٢	-	٤
١٠	تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض.	٤/-	٤/٣	١٣/١٢	-	٥
١١	متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.	١/-	١١/٩	١١/٥	-/١	٦
١٢	استنتاج المعنى العام من النص المقروء.	٣/-	١٠/٧	٩/٥	-	٥
١٣	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.	٢/-	٥/٥	١١/٩	١/١	٥
١٤	إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.	٣/١	٧/٥	١٣/٩	-	٧
١٥	متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة.	٣/١	١٦/٨	٤/٦	-	٦
١٦	اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية معينة.	١/-	٢/٣	١٢/١٢	١/-	٨
١٧	التدريب على التحليل الصرفي الصحيح للكلمة.	٣/٢	٦/٦	١٣/٧	-	٧
١٨	تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع من أفكار.	٢/-	٦/١	١٤/١٣	-/٢	٨
١٩	تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق.	٥/١	٥/٥	١٠/٩	-	٥
٢٠	الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.	٢/١	٧/٦	١٢/٨	-	٥
٢١	تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها.	١/١	٦/٤	١٢/٩	-/١	١٠
٢٢٢	العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.	٢/-	٢/٢	١٤/١٢	-/١	١٠
٣	استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية.	٣/١	٥/٤	١٤/١٠	-	٦
٢٤	التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.	-	٣/٤	١١/١١	-	٨
٢٥	العثور من النص على الأدلة الموضوعية التي تنقض رأيا ما.	٣/-	٤/٢	١٠/١٠	-	١٠
٢٦	تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.	٢/-	٤/٢	١٤/١٢	-/١	١٠
٢٧	مقارنة المعلومات التي يشتمل عليها نص ما بعضها وبعض.	٢/-	٣/٢	١٣/١٣	-	٧
٢٨	الإلمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربي.	١/-	٧/١	١٣/١٣	-/١	١٢
٢٩	البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما درسه في الفصل.	-	٨/١	١٢/١٤	-	١٠
٣٠	الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها.	١/-	٨/٨	١١/٧	١/-	٧
٣١	الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.	٢/٢	٥/٥	٨/٥	١/٣	١
٣٢	تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل.	٣/٣	١٢/٩	٤/٢	-/١	٣
٣٣	معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.	٥/١	٨/٩	٩/٢	-/٣	٣
٣٤	تركيز الانتباه في محتويات المقروء.	٥/١	٩/٧	٨/٥	-/٢	١٠
٣٥	القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.	٢/١	١١/١٠	١٠/٣	-/١	٦
٣٦	توقع المعاني من السياق.	٣/-	٦/٦	١٢/٩	-	٦
٣٧	الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.	١/-	٢/٣	١٤/١١	-/١	١٠

تابع : القراءة

رقم	المهـــــــارات	المستوى			لا أدرى	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
٣٨	ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.	١/-	٥/١	١٠/١٤	١/-	١٠
٣٩	تصنيف الحقائق وتنظيمها.	١/-	٦/٦	١٤/٩	-	١٠
٤٠	تكوين رأي فيما يقرأه ونقده.	١/-	٦/٦	٩/٩	-	٧
٤١	الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به.	١/-	٥/٦	١٢/٧	-/٢	١٠
٤٢	اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة. تتصل بها وبأ همينها في ذاتها أو في حياة القارئ.	٢/-	٣/١	٩/١١	٤/٢	١٠
٤٣	التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.	١٢/١٠	٧/٣	٣/٢	-	٢
٤٤	التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المدة. الشدة. التنوين. ال الشمسية والقمرية.. إلخ) عند قراءة نص معين.	٩/١١	٨/٣	٣/١	-	٣
٤٥	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.	٥/٣	١٤/٩	٧/٣	-	٧
٤٦	تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.	٣/-	٤/٦	٨/٩	-	٧
٤٧	تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا.	٢/-	٦/٢	١١/١٢	-/١	٦
٤٨	دقة النطق وإخراج الحروف إخراجا صحيحا عند القراءة الجهرية.	٥/٦	١٠/٦	٨/٣	-	٤
٤٩	التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع.	٣/١	٣/٣	١٣/١١	-	٥
٥٠	استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التي توجد في آخر الكتب	٢/-	٦/٣	١٣/٩	-/٣	٧
٥١	إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات.	-	-	-	-	١
٥٢	إدراك الفروق بين أنماط الكلمة المطبوعة (حديد - مطبعة - آلة كاتبة).	-	-	-	-	١
٥٣	صياغة الجموع الصحيحة للكلمات قياسية كانت أم سماعية.	-	-	-	-	٣
٥٤	اختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس.	-	-	-	-	٥
٥٥	معرفة معاني اصطلاحية تستخدم في مجالات علمية مختلفة.	-	-	-	-	٤
٥٦	التحديد الدقيق لجذر الكلمة وذلك بالكشف عنها في القاموس.	-	-	-	-	٦
٥٧	فهم إشارات المعاجم واصطلاحاتها. والاستعانة بها في تحقيق هدفه.	-	-	-	-	٦
٥٨	القدرة على تصفح مجلة متعددة الموضوعات واستخراج المعلومات التي يريدها.	-	-	-	-	٤
٥٩	القدرة على الاطلاع السريع على نص معين وتحديد النقاط الحاكمة فيه Key words	-	-	-	-	٣
٦٠	استخدام البصيرة في الوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب	-	-	-	-	١٠

رابعا: التذوق الأدبي

رقم	المهـــــــارات	المستوى			لا أدري	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١	تمثل الحركة النفسية في القصيدة أو العمل الأدبي.	٣/-	-/٢	١١/١٠	١/٣	١٠
٢	إدراك مدى أهمية الكلمة في العمل الأدبي.	٢/-	١/٣	٩/١١	-/١	٥
٣	إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وما بين أفكاره من ترابط.	-/٢	٢/١	٩/١٠	-/٢	١٠
٤	اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه.	٤/-	٢/٢	٨/١٣	-	٦
٥	المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعية المختلفة.	١/-	٤/٣	٦/١١	٣/١	١٠
٦	تقويم القضايا المعروضة في النص الأدبي وإدراك مدى صلتها بالموضوع.	٢/-	٢/١	١٠/١٤	١/-	١٠
٧	البدء في قراءة العمل الأدبي بروح التقدير والتأمل فيه وفيما يعرضه.	١/-	١/٢	١١/١٢	-/١	١٠
٨	إبراز ما في العمل الأدبي من إسهاب ممل أو إيجاز مخل.	٢/-	-	١٠/١٤	١/١	٨
٩	إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة في استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته	١/-	-	١١/١٥	١/-	١٠
١٠	إدراك موقع العمل الأدبي من التراث العربي أو من أعمال الأديب.	٢/-	١/١	٨/١٢	١/٢	١٢
١١	استنتاج ما يتصف به الأديب من خصائص وما يؤمن به من قيم.	٢/-	٣/-	٧/١٣	-/٢	٧
١٢	الحس بالإيقاع الموسيقي لوزن الأبيات وما قد يكون فيه من نشاز.	١/-	٣/١	٧/١١	١/٢	٧
١٣	ترتيب الأعمال الأدبية حسب جودتها.	١/-	٢/١	١٠/١١	١/٢	١٠
١٤	اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن أحاسيس الشاعر.	٢/-	٢/٣	٩/١٢	-	٦
١٥	اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.	١/-	٤/٦	١٠/٦	-/٣	٥
١٦	الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوع واحد والكشف عن نواحي الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه.	١/-	٢/-	١٠/١٣	-/٢	١٠
١٧	تعرف أهم القيم الجمالية التي يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور.	٢/-	١/-	٩/١٣	١/٢	١٢
١٨	الوقوف على أهم معايير النقد الأدبي في التراث العربي.	١/-	١/-	٩/١٣	٢/٢	١٢
١٩	الإلمام بأهم اتجاهات المدارس الأدبية والنقدية في الأدب العربي.	٢/-	-/١	٨/١١	١/٢	١٢
٢٠	شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا.	١/-	١٠/٩	٧/٦	-	٥
٢١	إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الأديب	-	٤/٢	١٣/١٣	-	٧
٢٢	إدراك مكونات الصورة الشعرية وتحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة.	-	٢/٢	١٣/١٢	١/١	١٠
٢٣	تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض.	٢/-	١/١	١٣/١١	١/٣	١٠
٢٤	إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس مثل التعبير عن المشمومات كأنها أنغام وعن الألوان كأنها أصوات مسموعة..إلخ)	-	٣/١	١٣/١٢	١/٢	١٠
٢٥	إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي.	٢/-	١/٢	١٣/١٠	-/٢	٧
٢٦	فهم التعبير الرمزي وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.	٣/١	١/٤	١٢/١٠	١/-	١٠
٢٧	إدراك قيمة الصور البيانية والبلاغية في العمل الأدبي (تشبيه. استعارة. كناية... إلخ).	٢/-	٢/١	١٣/١٠	١/٢	١٠
٢٨	اكتشاف ما في العمل الأدبي من أوجه قصور في التعبير أو الأفكار.	٢/-	٢/٢	١٢/١٣	١/-	١٠
٢٩	إدراك الأثر القافية في جمال الأبيات.	-	٤/٢	١١/١٢	١/١	٧
٣٠	استنتاج خصائص العصر الذي أبدع فيه العمل الأدبي من خلال القراءة الواعية له.	٢/-	-	١٣/١٤	-/١	١٢
٣١	الرغبة في محاكاة العمل الأدبي الذي يتذوقه.	١/-	١/٢	١٣/١٢	١/-	١٠

تابع: التذوق الادبي

رقم	المهـــــــارات	المستوى			لا ادرى	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
٣٢	تخيل صورة بعض الشخصيات والاحداث والمناظر التي يصفها الاديب. والتعبير عن هذا التخيل بكلمات عربية.	١/-	٣/١	١١/١٤	٢/-	٧
٣٣	إدراك اتجاه الاديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة.	٢/-	٣/-	١٠/١٣	-/٢	٧
٣٤	إدراك النغمة التي تشيع في النص سخرية او احتراما او مدحا او هجاء او غيرها وذلك من خلال العناصر المختلفة للعمل الادبي.	٢/-	٣/٢	١٢/١٢	-/١	٧
٣٥	تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها.	٢/-	٧/٢	٨/١٢	-/١	٧
٣٦	القدرة على الاستمتاع بالطرائف العربية وإدراك مغزاها الاجتماعي.	-	-	-	-	٣
٣٧	تفسير وتوقع اشكال السلوك التي تبدو من شخصيات القصة.	-	-	-	-	٥
٣٨	القدرة على إدراك عقدة القصة والتنبؤ بالاحداث.	-	-	-	-	٥
٣٩	التمييز بين أشكال التعبير التي تصدر عن شخصيات القصة (سخرية. جد..إلخ).	-	-	-	-	٧
٤٠	تحليل المؤشرات الاسلوبية وإدراك دلالتها.	-	-	-	-	١٠

خامسا: التعبير الكتابي والخط

رقم	المهـــــــارات	المستوى			لا ادرى	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١	نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة او في كراسات الخط نقلا صحيحا.	١٦/١٢	٦/٣	٢/-	-	١
٢	تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في اشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الاول، الوسط، الآخر).	١٦/١٢	٦/١	٣/٢	-	٢
٣	تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.	١٤/١٣	٧/١	٣/١	-	١
٤	كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز اشكال الحروف.	١٥/١١	٥/١	١/٣	١/-	٢
٥	وضوح الخط، ورسم الحروف رسما لا يجعل للبس مجالا.	١٠/١٠	٦/١	٢/٤	-	٤
٦	الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل هذا) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل قالوا...).	٧/١٢	١١/١	٣/٢	-	٥
.						
٧	مراعاة القواعد الإملائية الاساسية في الكتابة (الهمزات).	٤/٢	١٤/١٢	٥/١	-	٥
٨	مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من	٢/٨	١٥/٥	٣/١	-/١	٧
٩	الجمال.					
١٠	إتقان الانواع المختلفة من الخط العربي (رقعة، نسخ... إلخ).	-/٢	١٢/٦	٥/٧	-	٦
	مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد، التنوين، التاء المربوطة	٦/٧	١٣/٧	٣/١	-	٥
١١	والمفتوحة... إلخ).					
	مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.	٣/٢	١٣/١٠	٤/٣	-	٤

تابع : التعبير الكتابي والخط

رقم	المهـــــارات	المستوى			لا أرى	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١٢	اشتاق عدد من الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بصياغة لغوية صحيحة.	٥/-	٩/١٠	٧/٥	-	٣
١٣	توجيه عدد من الأسئلة إلى صديق يجيب عليها حول موضوع يحدده المعلم.	٢/-	١٢/٦	٥/٩	-	٤
١٤	التقاط الأفكار الرئيسية من حديث يسمعه وكتابتها بطريقة صحيحة ومستوفاة.	٢/-	٩/٧	٨/٧	-/١	٤
١٥	تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى.	٢/-	٧/٢	١٣/١١	-/٢	٥
١٦	استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.	-	٦/٥	٩/٩	-/١	٦
١٧	الاستخدام الجيد لعبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب، تعزية، مواساة... إلخ).	١/-	١٠/٦	٨/٩	-	٤
١٨	ترجمة أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة.	٤/-	١٠/٤	٧/١١	-	٧
١٩	سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر.	١/-	٧/٢	١٢/١٢	-	١٠
٢٠	صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.	٢/-	٩/٢	١٠/١٢	-	٧
٢١	وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفا دقيقا وصحيحا لغويا وكتابة هذا الوصف بخط يقرأ.	٢/-	٩/-	١٠/٨	-/٧	٧
٢٢	كتابة تقرير مبسط مشكلة أو قضية ما.	٢/-	٦/٢	١٤/١٢	-	١٠
٢٣	كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة.	١/٣	٨/٣	١٣/٩	-	١٠
٢٤	ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.	١/-	١٠/٥	٦/١٠	-	٥
٢٥	كتابة طلب استقالة أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعمل معين.	-	١٢/٧	١٠/٨	-	١٠
٢٦	معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه.	١/-	١٠/٦	٨/٩	-	٦
٢٧	الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية.	-/١	٧/٥	١٢/١٠	١/-	١٠
٢٨	تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف.	/٤	٧/٣	٩/٨	-	٧
٢٩	تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة.	-	٩/٤	١١/٩	١/٢	١٠
٣٠	مراعاة التناسق بين الحروف طول واتساعا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.	١/٢	١٢/٦	٩/٧	-	٧

سادسا : موضوعات قواعد النحو

رقم	المهــــــــارات	المستوى			لا ادري	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
١	الضمائر المنفصلة والمتصلة.	١٠/٦	٨/٨	٣/١		
٢	ادوات الاستفهام.	١٤/٨	٧/٧	٢/-		
٣	اسماء الإشارة.	١١/٨	٦/٦	٢/١		
٤	المذكر والمؤنث.	٨/١٠	٦/٥	٢/-		
٥	النسب.	٩/٥	٢/٧	٥/٢		
٦	حروف الجر.	١٠/٨	٦/٧	٤/-		
٧	ظروف الزمان والمكان.	٧/٣	٨/٨	٦/٤		
٨	الإضافة.	٧/٥	١٠/٧	٥/٣		
٩	النكرة والمعرفة.	٨/٩	٩/٤	٤/٢		
١٠	ادوات النفي.	٩/٥	٧/٩	٣/١		
١١	العطف.	١٠/٣	٩/٩	٤/٣		
١٢	الصفة والموصوف.	١٠/٤	٨/٩	٤/٢		
١٣	انواع الفعل.	١٠/٤	٥/١٠	٣/١		
١٤	صيغة الاستقبال في اللغة (السين، سوف).	١١/٣	٥/١١	١/١		
١٥	الإفراد والتثنية والجمع.	٧/٤	٨/٩	٢/٢		
١٦	النهي.	٦/٥	٩/٩	١/١		
١٧	المفعول به.	٥/٢	١٢/٩	٤/٣		
١٨	المفعول لأجله.	٣/٢	١١/١٠	٧/٣		
١٩	المفعول المطلق.	٢/	٨/١١	٥/٤		
٢٠	المفعول معه.	٢/٣	٧/٩	٥/٣		
٢١	المبتدا والخبر.	٢/٣	٨/٩	٧/٣		
٢٢	حالات تقديم الخبر او رتبة المبتدا والخبر.	٣/٢	٥/٢	١٠/١١		
٢٣	افعال المقاربة والرجاء والشروع.	٢/١	٣/٤	١٠/١٠		
٢٤	علامات الاسم والفعل والحرف.	٢/٣	٩/٧	٥/٤		
٢٥	الفرق بين الضمير والاسم الظاهر.	٣/٢	٩/٧	٧/٥		
٢٦	الفعل المتعدي واللازم.	٢/	١٠/١١	٤/٤		
٢٧	إعراب الفعل المضارع.	١/٥	٩/١٠	٣/-		
٢٨	الافعال الخمسة.	٣/٤	١١/٧	٧/٤		
٢٩	التصغير.	٢/-	٢/٦	١٥/٩		
٣٠	العدد " تذكيره وتانيثه ".	٣/١	٦/٦	١٢/٨		
٣١	العدد " تعريفه وتنكيره ".	-/١	٧/٥	١١/٩		
٣٢	العدد " صوغه على وزن فاعل ".	٢/-	٦/٤	٨/١١		

تابع : موضوعات قواعد النحو

رقم	المهـــــــارات	المستوى			لا ادرى	الصف الدراسي
		مبتدئ	متوسط	متقدم		
٣٣	نصب المضارع بعد حتى وفاء السببية ولام المجهول.	١/٣	٥/٦	١١/٦		
٣٤	جزم المضارع بعد اينما وحيثما وكيفما واي.	٢/٢	٢/٣	١٠/١٠		
٣٥	جزم المضارع في جواب الطلب.	٢/٢	٣/٥	١١/٨		
٣٦	توكيد الضمير والعطف عليه.	٢/-	-/٢	١١/١٣		
٣٧	الإعلال والإبدال.	٢/٢	/٢	١١/١١		
٣٨	أساليب التخصيص (الاختصاص، لاسيما، خصوصا، بخاصة).	٢/-	١/٣	١٤/١٢		
٣٩	استعمالات ما (النافية، الموصولة، الشرطية، الاستفهامية، التعجبية، الزائدة).	٣/-	٤/٤	٩/١١		
٤٠	استعمالات لا (النافية، العاطفة، الناهية).	٢/-	٦/٦	٦/٩		
٤١	استعمالات من (الشرطية، الاستفهامية، الموصولة).	٢/١	٦/٦	١٢/٨		
٤٢	حروف الجر الزائدة.	١/-	٣/٤	١١/١١		
٤٣	أشهر أسماء الأفعال.	٢/-	٢/٤	٧/١١		
٤٤	لا النافية للجنس.	٢/-	٦/٥	٧/٩	-/١	
٤٥	المجرد والمزيد.	١/-	٤/٨	١٣/٧		
٤٦	اسم الموصول.	٣/-	٦/٧	٧/٨		
٤٧	إسناد الفعل الماضي للضمائر المتصلة.	٣/١	٩/٧	٤/٤	-/٣	
٤٨	إسناد المضارع للضمائر المتصلة.	٢/١	٨/٦	٥/٧	-/١	

الدراسة الثانية

تعليم اللغة اتصاليا

مقدمة

هدف الدراسة وخطتها :

الموضوع الذي تدور حـوله هذه الدراسة هو تعليم العـربية لغيـر الناطقين بها في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي.

وتستـهدف هذه الفـصول مناقـشة الجوانـب الخاصة بالمدخل الاتـصالي، وطرح القضايا الخاصة بإعداد المواد التعليمية في ضوئها.

ومحـور الاهتمام كمـا سبق القول، هو إعـداد المواد التعليمـية مما يعني توظيف مختلف المفاهيم في هذا الإطار. ومن ثم تنقسـم الدراسة إلى عدة فصول يعالج كل منها مفهوما أو جانبا من مفاهيم وجوانب المدخل الاتصالي كالتالي:

الفصل الأول : مفهوم اللغة ووظائفها.

الفصل الثاني: المدخل الاتصالي مقوماته وتاريخه.

الفصل الثالث: بين الكفاية الاتصالية واللغوية.

الفصل الرابع : أساليب تعليم المهارات اتصاليا.

الفصل الخامس: تطبيقات وتوجيهات.



الفصل الأول

مفهوم اللغة ووظائفها

مفهوم اللغة:

يختلف تأليف كتب تعليم اللغات باختلاف نظرة مؤلفيها للغة، وتصورهم لوظائفها وعند الحديث عن الأسس اللغوية في تصميم المناهج، أو إعداد المواد التعليمية، أو تأليف الكتب يقف تعريف اللغة في مكانة خاصة. إذ إن هذا التعريف موجه للمشتغلين بالمناهج، والمواد التعليمية، سواء في اختيار المادة المرغوب تدريسها، أو المهارات المطلوب تنميتها، أو الطريقة التي يقدم بها هذا كله.

وإذا كان هذا يصدق على مداخل تعليم اللغات بشكل عام، فهو أصدق عند الحديث عن تعليم اللغة اتصاليا، ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما موقع عملية الاتصال من المفاهيم والتعريفات الخاصة باللغة؟ إلى أي مدى يدرك أصحاب هذه التعريفات الجانب الاتصالي؟ ثم ما موقع الوظيفة الاتصالية من الوظائف المختلفة للغة؟

نستعرض أولا بعض التعريفات الشائعة للغة سواء في الثقافة العربية أو الغربية موضحين موقع عملية الاتصال منها.

١- تعريف ابن جني:

" باب القول على اللغة وما هي: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ". ويعلق الدكتور محمود فهمي حجازي على هذا قائلا: هذا تعريف دقيق، يذكر كثيرا من الجوانب المميزة للغة. أكد ابن جني أولا الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، وذكر أيضا أنها تستخدم في مجتمع، فلكل قوم لغتهم. ويقول الباحثون المحدثون بتعريفات مختلفة للغة، ونؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني لآخر. (محمود فهمي حجازي، ٢٠، ص٩، ١٠)

٢- تعريف سابير:

يقول إدوارد سابير: E. Sapir ١٩٢١م.

"Language is purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of voluntarily produced symbols". (Crystal, 32, P: 396).

وفي هذا التعريف نص صريح على الاتصال بوصفه الهدف الذي يتوخاه المرء من استخدام اللغة، فاللغة عند سابير إنسانية خالصة، وليست غريزية، تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع.

٣- تعريف تراجر:

يقول تراجر: G. Trager ١٩٤٩م.

"Language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which the members of a society interact in terms of their culture".

(Crystal, 32, P: 396).

اللغة هنا نظام من الرموز المتعارف عليها، وهي رموز صوتية، يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم.

التفاعل هنا هو الهدف، والتفاعل كما نعلم درجة أعلى من الاتصال. فإذا كان الاتصال مجرد نقل فكرة من طرف إلى آخر، فإن التفاعل يعني المشاركة الوجدانية، يعني درجة أكبر من الاتصال ويتعدى حدوده.

٤- تعريف تشومسكي:

يقول تشومسكي N. Chomsky ١٩٥٧م.

"Language is a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements".

(Crystal, 32,P: 396).

وتشومسكي كما هو معروف صاحب النظرية التوليدية التحويلية في النحو، واللغة في رأيه هنا فئة، أو مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة، ويمكن بناؤها من مجموعة محددة من العناصر.



هذه العناصر المحدودة، يذكر تشومسكي أنها تساعد على الإبداع غير المحدود بواسطتها، فإذا كانت الأنماط اللغوية يمكن حصرها مثل: (فعل + فاعل + مفعول به) فالجمل التي يمكن أن توضع في هذه الأنماط لا يمكن حصرها، إنها لا محدودة..

ولئن كان مصطلح الاتصال قد غاب عن هذا التعريف، إلا أن نظرية تشومسكي الكاملة كانت الأساس الكبير للمدخل الاتصالي. وكما تذكر الأدبيات فإن مصطلح الكفاية الاتصالية صاغه هيمز Hymes ليقابل به مفهوم الكفاية عند تشومسكي.

٥- تعريف هول: R. A. Hall ١٩٦٤م.

"Language is the institution where by humans communicate and interact with each other by means of habitually used oral-arbitrary symbols". (Crystal, 32, P: 396).

وفي هذا التعريف تأكيد ليس فقط لمفهوم الاتصال، بل للتفاعل أيضا بين الأفراد. اللغة هنا مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال، والتفاعل بينهم، ولها مع ذلك طبيعة صوتية، كما أنها نظام متفق عليه.

٦- تعريف وبستر:

يعرف قاموس وبستر Webster اللغة بأنها:

"Language is a systematic means of communicating ideas, or feelings by the use of conventionalized signs, sounds, gestures, or marks having understood meanings".

وفي هذا التعريف نص على عملية الاتصال، ونقل الأفكار والمشاعر عن طريق إشارات وأصوات وملامح وعلامات يفهم معناها.

٧- تعريف فينوكيرو:

تقول ماري فينوكيرو Finocchiaro ١٩٧٤م.

"Language is a system of arbitrary vocal symbols which permits all people in a given culture, or other people who have learned the system of that culture, to communicate or to interact" (Finocchiaro, M., 35,P: 3).



وفي هذا التعريف تتضح أيضا للغة وظيفتان؛ هما الاتصال والتفاعل، ليس فقط بين متحدثي هذه اللغة في إطار ثقافتهم، بل أيضا بين هؤلاء المتحدثين باللغة، وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة.

الإجماع إذن يكاد يتفق على أن الاتصال، إن لم يكن الاتصال والتفاعل، هو الهدف الرئيسي من استخدام اللغة.

وظائف اللغة:

والحديث عن موقع الاتصال في تعريف اللغة يدفعنا إلى الحديث عن وظائف اللغة، وبيان موقع الاتصال أيضا منها.

اللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضا يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. بواسطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم. أما فيما يتعلق بالمجتمع، فاللغة هي المستودع لتراثه، والرباط الذي يربط به أبنائه فيوحد كلمتهم، ويجمع بينهم فكريا، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل. وأيا ما كانت تعريفات اللغة، فإن الوظيفة الاتصالية تقف في مقدمة الوظائف للغة. فعند فيجوتسكي أن ثمة وظيفة اتصالية اجتماعية للغة حتى في الكلام المتمركز حول الذات، وأن الراشد يفكر في المجتمع والآخرين حتى ولو كان وحيدا. وعند جون ديوي أن اللغة ليست تعبيرا عن المشاعر والأفكار، وإنما هي بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد.

(محمود أحمد السيد، ١٧، ص١١٠)

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال فيها مواقف كثيرة، يجعلها هاليداي Halliday في سبع وظائف أساسية هي:

١- الوظيفة النفعية: Instrumental function

ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل: الطعام، والشراب. ويلخصها هاليداي في عبارة " أنا أريد " I want.

٢- الوظيفة التنظيمية: Regulatory function

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم. ويلخصها هاليداي في عبارة " افعل كما أطلب منك " Do as I tell you.



٣- الوظيفة التفاعلية: Interactional function

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والأفكار بين الفرد والآخرين. ويلخصها هاليداي في عبارة " أنا وأنت " Me and you.

٤- الوظيفة الشخصية: Personal function

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره، وأفكاره. ويلخصها هاليداي في عبارة " إنني قادم " Here I come.

٥- الوظيفة الاستكشافية: Heuristic function

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلم منها. ويلخصها هاليداي في عبارة " أخبرني عن السبب " Tell me why.

٦- الوظيفة التخيلية: Imaginative function

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويلخصها هاليداي في عبارة " دعنا نتظاهر أو ندعي " Let us Pretend.

٧- الوظيفة البيانية: Representational function

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين. ويلخصها هاليداي في عبارة " لدي شيء أريد إبلاغك به " I have got something to tell you (رشدي أحمد طعيمة، ١١، ص ١١٩/ ١٢٠)

٨- وظيفة التلاعب باللغة: Play function

ويقصد بها اللعب باللغة، وبناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى، ومحاولة استغلال كل إمكانات النظام اللغوي. وتلخصها وليجا ريفرز في عبارة "Billy Pilly".

٩- الوظيفة الشعائرية: Ritual function

ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن السلوكيات فيها. ويلخصها هاليداي في عبارة " كيف حالك " How do you do.

(Rivers, W., 50, P:107-109).



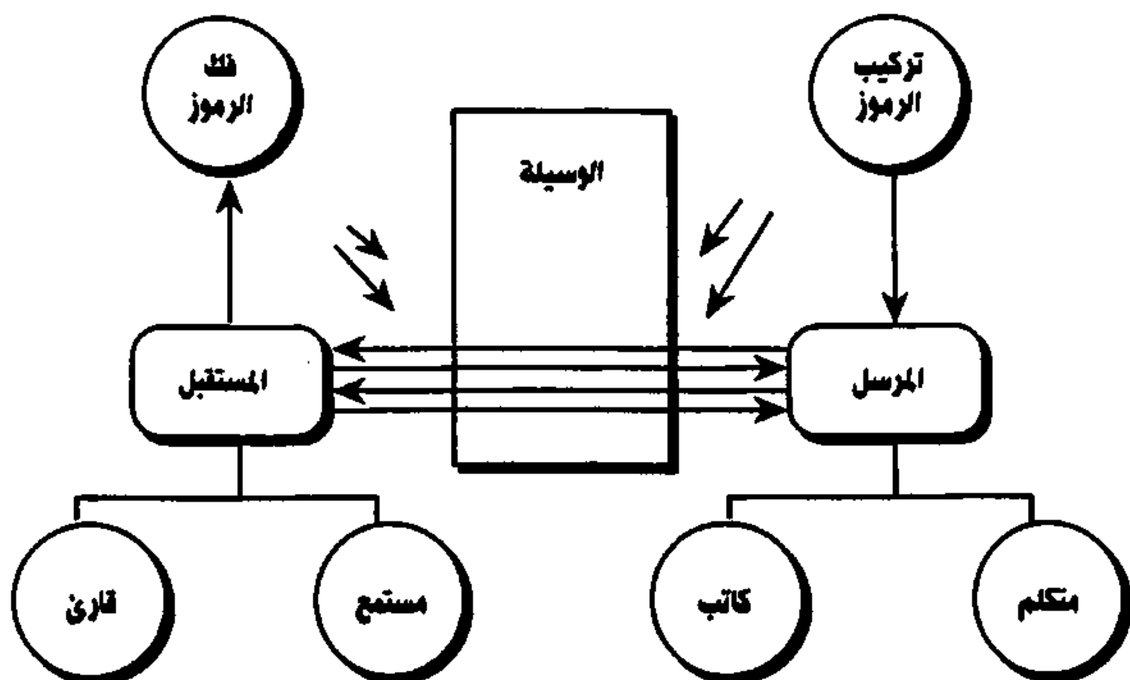
الفصل الثاني

المدخل الاتصالي

(أ) نموذج الاتصال:

من المفاهيم التي تمثل محور المدخل الاتصالي، مفهوم الاتصال ذاته، ويتوقف الفهم الدقيق للمدخل الاتصالي على تحديد مفهوم الاتصال، وتوضيح المقومات التي يستند إليها، بل ومناقشة عملية الاتصال نفسها. ذلك أن مفهوم الاتصال قدمت له تعريفات كثيرة، تكاد تتباعد في أشياء، إلا أنها تدور في فلك واحد هو تفسير عملية الاتصال. كيف تتم عملية الاتصال؟

لننظر في نموذج الاتصال التالي الذي وضعه الدكتور (حسين الطوبجي، ٤):



شكل (١)
نموذج الاتصال

ماذا تفهم من هذا النموذج؟ نفهم أن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي. يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره، تتكون الفكرة في ذهنه ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه إما لإعلام الآخرين به أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره. ضم الأفكار إلى بعضها يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صب المحتوى فيها. ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى ثم يبحث في النظام الصوتي للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده.. كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي) وهي المرحلة التي تسمى بتركيب الرموز encoding.

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال أحد طريقين: إما أن تنتقل الرسالة شفاهة أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر، وهنا يكون المرسل متكلما. وأما أن تنتقل كتابة أي من خلال الصفحة المطبوعة، وهنا يكون المرسل كاتبا. ما زلنا في نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة من قنواتها channel وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصال أمرا متعذرا. والأسهم الصغيرة الموجهة للأداة تشير إلى صور التشويه التي يمكن أن تلحق بالرسالة بسبب وسيلة الاتصال عمليات التشويه هذه هي ما تسمى بالضوضاء noise أي كل أشكال التحريف التي تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبل، والاتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار. فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلا، والمستقبل قد يكون مرسلا، وهذا بالطبع في مواقف الاتصال الشفهي المتبادل فقط. فقد يكون الاتصال كتابة فلا يتبادل الفردان في لحظة الاتصال أدوارهما وقد يكون الاتصال شفهيا غير متبادل أي أحادي الاتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز.

يتلقى المستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يرتبها في وحدات يعطيها معنى محددا وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها في ضوء ألفته بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال.. هذه العملية هي ما تسمى بفك الرموز decoding والمستقبل هنا ليس فردا سلبيا كما يتوهم الكثيرون، وإنما

هو إيجابي بكل ما تحمله بالكلمة من معنى. . إن المستقبل يصنع المعنى ولا ينتقل إليه. . إنه يحدد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية الاتصال. في ضوء مستواه اللغوي. . في ضوء قدرته على فهم الآخرين.

والمستقبل قد يلغي الرسالة فيكون مستمعا، وقد يتلقاها مطبوعة فيكون قارئا.

هذه العملية هي ما يعرضها كارول (Carroll, &. B, 30, P. 88) في نموذجه الآتي:

interpretation decodin message encodin intention

ما يقصده المتحدث ← ترجمته ما يقصده لرموز ← الرسالة ← فك الرموز ← تفسيرها من المستمع

وفي ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الاتصال ومقوماتها ومعوقاتها، إلا أننا يجب أن نقف أولا على مفهوم الاتصال.

(ب) مفهوم الاتصال:

يلخص ويدوسون Widdowson نقلا عن ريلي، عملية الاتصال في قوله: يطلق مصطلح الاتصال حين يحدد مستعمل اللغة موقفا يتطلب منه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعرفي Convergence of Knowledge بين الأفراد، ومن ثم يمكن أن يتغير هذا الموقف بشكل أو بآخر. وهذا الإجراء أو هذه العملية تتطلب التفاوض أو تبادل وجهات النظر حول المعاني خلال التفاعل بين الأفراد. وأطلق على هذا الشكل من التفاوض لفظ الخطاب Discourse هذا المصطلح يشير إلى التفاعل الذي يجب أن يأخذ مكانة لتأكيد قيمة المعنى لما ينطق به المتحدث، وللتحقق من فعاليته كمؤشر لنية المتحدث أو قصده (Riley, 49, P: 7).

ويتفق الدكتور حسين حمدي الطوبجي مع هذا التعريف إذ يقول: إن الاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العلمية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة، والبحث، والتجريب والدراسة العملية بوجه عام.

(حسين حمدي الطوبجي، ٤ ص٢٥)

وتعتبر دائرة المعارف البريطانية أن الاتصال يعني تبادل المعاني بين الأفراد من خلال نظام عام للرموز (The Encyclopaedia Britannica, 60, P: 496).



ويستمر التعريف لمصطلح الاتصال Communication في المجلد الثالث من دائرة المعارف البريطانية المصغرة Micropedia، وكذلك في المجلد ١٦ من دائرة المعارف الموسعة Macropeadia. فيستعرض تعريف ريتشاردز الناقد البريطاني المشهور، ووجهة نظره لمفهوم الاتصال، وتعتبر دائرة المعارف أن تعريف ريتشاردز للاتصال، والذي قدمه ١٩٢٨ من أوائل التعريفات للاتصال، ومن أفضلها في بعض الوجوه.

يقول ريتشاردز J. A. Richards: " إن الاتصال يتم عندما يؤثر عقل ما (مرسل) من خلال بيئة معينة على عقل آخر (مستقبل)، وفي هذا العقل الآخر تحدث خبرة معينة تشبه الخبرة التي كانت في العقل الأول ".

وتتساءل دائرة المعارف حول مدى كفاية تعريف واحد للاتصال، وإمكانية الاستغناء به عن غيره، وتورد تقريرا عن جورجين ريوتش Jurgen Ruesh يذكر فيه أربعين تعريفا لمفهوم الاتصال. ومداخل كثيرة لتناوله منها ما هو معماري Architectu-ral، ومنها ما هو نفسي Psychological، ومنها ما هو أنثروبولوجي Anthropologi-cal، وأخيرا منها ما هو سياسي Political.

(The new Encyclopaedia Britannica Macropedia, 104,P: 685).

ويتسع هذا التعريف في دائرة معارف كولير الأمريكية، إذ تعتبر الاتصال هو نقل المعارف من شخص لشخص، أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى. وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات، مثل التحدث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطبول، وقد يكون أصواتا من طيور، بل قد تكون في شكل ضربات يقوم بها حيوان السمور في الماء بذيله حين يحس بخطر قادم، أما من حيث صورة الاتصال فقد تكون مرئية مشاهدة مثل الكتابة، والصور، والإشارات والأعلام، والملصقات. بل قد تكون في رقصة نحل العسل، يشير بها للنحل الآخر أن هناك مصدرا للغذاء، وقد يكون الاتصال، أخيرا يتطلب لإتمامه، استخدام حواس أخرى.

ينقلنا هذا من الحديث عن الاتصال من وجهة نظر الإعلاميين، إلى الحديث عن الاتصال من وجهة نظر التربويين خاصة المشتغلين بتعليم اللغات.

ونقتصر هنا على مناقشة تعريفين لاثنين من كبار خبراء تعليم اللغات الأجنبية، ومن رواد المدخل الاتصالي، هما سافجنون وولكنز. ترى ساندرا سافجنون أن الاتصال " عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محدودة Infinite. وتشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات، والرموز التي لا نستطيع الآن البدء في تصنيفها، أو حتى تعرفها بدقة، والتي تتكون منها أي لغة". (Savignon, S, 53 P: 8).



وهي هنا تتفق مع التعريفين اللذين وردا في دائرتي المعارف، وخاصة ما ورد في دائرة معارف كولير، إذ يفصل القول في أنظمة العلامات في عملية الاتصال. أما ولكنز فيري " أن ما يتم نقله في أي عملية اتصال إنما هو ناتج Product للعلاقة بين المعنى كما ينتقل عبر الأشكال اللغوية للتعبير (نطقا أو كتابة)، وبين الملامح العملية Pragmatic Features التي يمكن قبولها من كافة المشتركين في عملية الاتصال".

(Wilkins, D, 109 P:30)

وفي ضوء هذا التعريف لعملية الاتصال، يحدد ولكنز هدف تعليم اللغة اتصاليا في أنه " تنمية القدرة عند الفرد لأن يبدع Create، ويكوّن Construct أشكال التعبير Utterances (كلاما أم كتابة) التي لها القبول الاجتماعي، أو تحقق الهدف المطلوب "

(Wilkins, D, 63, P:34).

(جـ) مكونات الاتصال:

الاتصال كما سبق القول عملية مركبة تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة تدور بين مكونات أربعة هي: رسالة ومرسل ووسيلة ومستقبل.

الرسالة: ويقصد بها المحتوى الذي يود المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفا من ورائه التأثير عليهم، ولكل رسالة مضمون، هو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها، وشكل وهو عبارة عن الرموز اللغوية التي يتم التعبير عنها.

المرسل: وهو مصدر الرسالة. إنه الطرف الأول في عملية الاتصال والذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه. والمرسل قد يكون فردا أو مجموعة أفراد، بل قد يكون إنسانا وقد يكون آلة مع اختلاف بينهما.

الوسيلة: ويقصد بها الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة. وتتنوع الوسائل ما بين الصوت العادي عند الاتصال المباشر إلى الكتاب إلى الخرائط والرسوم والسجلات وأجهزة الإعلام، من مذياع إلى تلفاز إلى حاسب آلي (كمبيوتر) إلى غير ذلك من أدوات. والوسيلة ليست ذات شأن بسيط في إتمام عملية الاتصال، إنها قد تساعد عليها وقد تعوقها. بل بعض الخبراء إلى درجة المزج بين الرسالة والوسيلة فيقولون إن أداة الاتصال هي الرسالة the medium is the message (حسين حمدي الطوبجي، ٤ ص: ٣١).

المستقبل: ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة وقد تكون فردا أو مجموعة أفراد وهي التي تتولى فك رموز الرسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها، ويتوقف تفسير هذه الرموز على عدة رموز نعرضها بعد ذلك.

(د) مقومات عملية الاتصال:

في ضوء العرض السابق لمكونات عمليـة الاتصال نستطيع أن نقف على المقومات التي تساعد على إكمال هذه العملية. والمقصود بالمقومات هنا مجموعة الشروط التي يعتبر توافرها أساسا لنجاح عملية الاتصال.

أ- من حيث الرسالة:

تتم عملية الاتصال لو توفرت في الرسالة عدة خصائص، منها:

١- الترتيب المنطقي للأفكار.

٢- دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار.

٣- بساطة التراكيب اللغوية.

٤- قلة الرموز والتجريدات.

٥- مناسبة حجمها، فلا هي بالطويلة المملة ولا بالقصيرة المخلة.

٦- صحة اللغة التي نقلت من خلالها الأفكار.

٧- وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلة عددها.

ب- من حيث المرسل:

تتم عملية الاتصال لو توافر في المرسِل عدة خصائص منها:

١- وضوح الفكرة في ذهنه.

٢- عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه.

٣- تنوع طريقته في عرض الأفكار.

٤- قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة.

٥- وضوح صوته عند الحديث.

٦- إعادة عرض الأفكار بتفصيل أكثر.

٧- ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة وليست مجردة.

جـ- من حيث الوسيلة:

تتم عملية الاتصال لو توافرت في الوسيلة عدة خصائص منها:

١- دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث).



٢- عدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث.

٣- وضوح الطباعة.

٤- دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية.

٥- جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.

د- من حيث المستقبل:

تتم عملية الاتصال لو توافرت في المستقبل عدة خصائص، منها:

١- سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين).

٢- قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.

٣- درايته باللغة التي يستقبل بها الرسالة.

٤- خبرته بموضوع الرسالة.

٥- ألفته بالمرسل ومعرفته لعاداته في الحديث أو الكتابة.

٦- اتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره.

٧- مفهومه نحو نفسه self - concept ومفهومه نحو الآخرين.

(هـ) معوقات عملية الاتصال:

ترى متى يحدث الاتصال التام بين فردين؟ يحدث لو اتحد معنى الرموز عند المرسل والمستقبل واستطاع كل منهما تبادل نفس الأفكار بنفس درجة الوضوح وبنفس الخلفية السابقة عن الموضوع. وهذا أمر يندر أن يحدث بين البشر.. ولنتصور مُعلما يلقى درسا. المعلم هنا متغير واحد ولكنه أمام عدد من الطلاب، ولنتصور أن عددهم عشرة طلاب. ما الذي يحدث في هذا الموقف؟ إنه موقف اتصالي بلا شك. المعلم هو المرسل هنا، والرسالة هي موضوع الدرس والوسيلة هي الحديث الشفوي أو السبورة أو الكتاب أو هي هذا كله، والمستقبل أخيرا هو الطلاب. نحن إذن أمام مرسل واحد ومستقبل متعدد. هل تعتقد أن المعلم عندما يلقى درسه أمام هذا العدد يكون قد بلّغ رسالة واحدة؟ الإجابة بلا شك هي لا.. لقد بلغ عشر رسائل إذ اختلف استقبال كل طالب للرسالة باختلاف المتغيرات التي سبق الحديث عنها. حتى لو دار الأمر بين فردين.. فلا بد من وجود تفاوت بين المرسِل والمستقبل في تصور الرسالة موضوع الاتصال.



هناك إذن معوقات للاتصال الكامل بين البشر، هذه المعوقات يمكن تصورها لو رجعنا إلى المقومات السابقة وتخيلنا عدم توفرها أو بعضها في عملية الاتصال.. كأن تكون الرسالة مليئة بالتجريدات، غامضة الأسلوب. أو أن تكون الفكرة غامضة في ذهن المرسل أو ليس ذا خبرة بالموضوع أو عاجز عن التعبير الدقيق.. أو غير ذلك. وكأن تكون الوسيلة غير دقيقة في نقل الرسالة أو تكون عوامل التشويش المحيطة بالرسالة كثيرة، وكأن يكون المستقبل ضعيف السمع أو البصر، أو قليل الخبرة بالموضوع أو عاجزا عن فك رموز الرسالة لأنه ليس ذا رصيد لغوي يسمح له بذلك أو ذا اتجاه سلبي نحو المرسل أو نحو موضوع الرسالة.. كل هذه عوامل تعوق بلا شك إتمام عملية الاتصال. من هنا نقول أنه لا يوجد اتصال تام بين البشر.. والأمر هنا نسبي.

هذا بالطبع في حالة الاتصال بين الناطقين بلغة واحدة، ولنتصور حجم المشكلة في حالة الاتصال بين الناطقين بلغة ما والناطقين بلغات أخرى.

مرسل Sender تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة معينة بلغة أجنبية بالنسبة للمستقبل، إما ردًا على مثير واستجابة له، وإما رغبة في البدء بطرح مثير (الاتصال). المرسل يتخيل هذه الرسالة، يفترض أنه يعرف على وجه الدقة ما يريد توصيله، وكيف يريد توصيله. إلا أنه أحيانا، قد لا يعرف على وجه التحديد ذلك، ففي مجال الاتصال الشفوي مثلا يخضع المرسل لسياق الحديث. فقد يضيف لما كان يود قوله شيئا معينا، وقد يعيد طرحه بشكل آخر، وقد يحذف منه شيئا، فالمتكلم لا يستطيع في أحيان كثيرة التنبؤ بكفاءة ودقة شديدة بما سوف يصدر عنه. إذ إن السياق الذي يبث رسالته من خلاله يلعب دورا لا يستهان به في محتوى وشكل الرسالة التي يود المرسل تبليغها. إلا أننا مع ذلك نتوقع أن المرسل قادر على بناء رسالته وتكوينها من العناصر الأساسية للغة أصواتا، ومفردات، وجملا، وتراكيب، فضلا عن الدلالات الثقافية لكل ما يقال، يقول هذا بلغته الأجنبية.

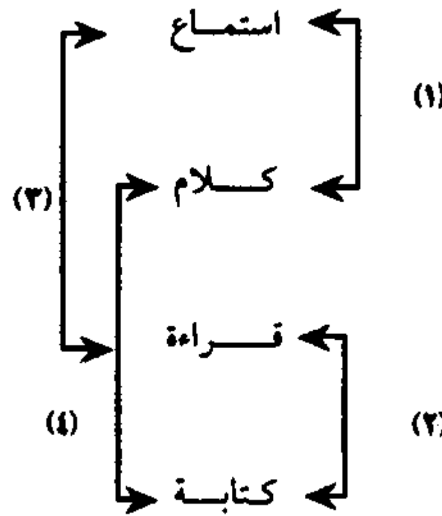
وقد تحدث في أثناء عملية الاتصال أشياء تتسبب في إحداث خلل في عملية الاتصال نفسها، فتشوه على المرسل رسالته، فقد يتلعثم بسببها، وقد لا يكمل الجملة، وقد يخطئ في تركيبها.. كل هذه أشياء لا نضمن استبعادها من عملية الاتصال نفسها.

المستقبل Receiver من طرف آخر يحاول أن يفهم أشكال النطق التي صدرت من المرسل محاولا التنبؤ بمعاني ما غمض منها. هو يستقبل الرموز التي استمع إليها، ويرجعها إلى رصيده منها مفسرا إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز.

هذه العملية هي ما تسمى بفك الرموز Decoding وقد سبق الحديث عنها وهي مهارة يتفاوت فيها الناس، والخلاف كما يرى البعض هو على درجة التمكن من المهارة، وليس على وجودها أو عدمه. فتبادل وجهات النظر أو التفاوض Negotiation، كما يطلق في المدخل الاتصالي أمر يعتمد على نوع العلاقة بين المرسل والمستقبل.

(و) مهارات الاتصال اللغوي:

في ضوء النموذج السابق يتضح أن المهارات الأساسية للاتصال اللغوي أربعة هي: الاستماع listening والكلام speaking والقراءة reading والكتابة writing وبين هذه المهارات علاقات متبادلة يوضحها الرسم التالي:



فالاستماع والكلام (١) يجمعهما الصوت، إذ يمثلا كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة (٢)، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة (٣) صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات، إذ هما مهارتا استقبال receptive لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الاتصال بها أحيانا. ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك. والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز decode بينما هو في المهارتين الأخريين: الكلام والكتابة (٤) يركب الرموز incode كما أنه فيهما " الكلام والكتابة " يبعث رسالة ومن هنا فتسميان مهارتى إنتاج أو إبداع productive or creative والمرء في المهارتين الأخريين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ). والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين، الاستماع والقراءة. إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام.

(ز) مجالات الاتصال اللغوي:

يقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال... إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي.

ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عددا من المجالات العامة للاتصال اللغوي تلخصها لنا وليجا ريفرز وصاحبتها ماري تيمبرلي فيما يلي:

(Rivers, W & M Temperly, 52, P:47)

١- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.

٢- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.

٣- إخفاء الفرد نواياه.

٤- تخلص الفرد من متاعبه.

٥- طلب المعلومات وإعطاؤها.

٦- تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.

٧- المحادثة عبر التليفون.

٨- حل المشكلات.

٩- مناقشة الأفكار.

١٠- اللعب باللغة.

١١- لعب الأدوار الاجتماعية.

١٢- الترويح عن الآخرين.

١٣- تحقيق الفرد لإنجازاته.

١٤- المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ.

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلا عن السياق الثقافي المحيط بها.

(ح) الاتصال اللغوي في الفصل:

المجالات السابقة نفسها هي التي ينبغي أن يدور حولها النشاط اللغوي في الفصل. إن على المعلم أن يهيئ من الفرص ما يجعل تعلم العربية في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى عملية حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ومواقف الاتصال اللغوي في حجرة الدراسة إنما هي مرحلة تدريبية، شأنها شأن التدريب في مسبح صغير swimming pool تهيئة لخوض البحار.

والذي نقر به هنا هو أن الاتصال الفعلي في مواقف حية أمر يتعذر حدوثه في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وذلك لاعتبارين: أولهما أن كثيرا من معلمي العربية في البلاد غير العربية ليسوا من الناطقين بالعربية. أي أنهم بلغة اصطلاحية "معلمون وطنيون" وقدرتهم على الاتصال اللغوي الفعال بالعربية تقل بلا شك عن قدرة المعلمين الناطقين بالعربية، وهذا أمر متوقع. فالناطق باللغة لديه من الحس اللغوي والفهم الدقيق لاستخدامات اللغة ما يفتقده كثير من غير الناطقين بهذه اللغة. وثانيهما أن الاتصال اللغوي بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معان حقيقية بين الطلاب أو رغبة في تبادل خبراتهم ومعلوماتهم بالعربية قدر ما هو تدريب لهم، أو بروفة rehear-sal يستعد الطالب بها للاتصال في مواقف حية بعد ذلك، فالطالب يحفظ مجموعة من الكلمات وعددا من التراكيب التي يتصور المعلم أنها ضرورية له.

ولعل هذه هي الفرصة التي تؤكد فيها ثلاث حقائق عندما نتحدث عن موقع اللغة في نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها في الفصل.

١- إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة.. بين اللغة والمجتمع.. فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث من أفراد وفي سياق اجتماعي معين. ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي بين طرفي الاتصال، ولكل منهما خلفية تختلف عن أخيه، وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى.

٢- إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية تمر بمراحل متدرجة وفي كل مرحلة يكتسب الفرد شيئا.. ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة، فليس هنا كمن يملكها وإنما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ.. من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوي دليلا على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق.

٣- إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء أيضا لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكـرة قدر ما يتم من خـلال عمليات عقليـة يدرك فيهـا الفرد، الناطق بلغات أخـرى، خصائص التـراكيب التي يستـعملها مـوظفا لها في سـياق اجتماعي . . معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها.

(ط) تاريخ المدخل الاتصالي:

يرجع هووات A. P. Howatt الدعوة إلى تعليم اللغـات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب جـون لوك عن تعلم اللغة قائلا: " يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال (وهـنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) بين الأفكار في الحيـاة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مـقصود مسـبق في استخـدامهم للغة. ومن أجل هـذا السبب فإن الأسلوب الحـقيقي أو الأصلي (ويستخـدم هنا كلمة أصلي Origienal) لتعلم اللغة، فإنما يتم بالمحادثة Conversation. وهذا وحده أدعى لتـحـقيق تعـلم سريع مـعـجل Expedite مناسب Proper، وطبيـعي Natural ". (Howatt, A. P. R,38 P: 193)

ترددت إذن منذ القـدم مـصطلحـات مـثل: الاتصـال، والأسلوب الأصلي، أو الحقـيقي، والمحادثة والتـعلم الطبيـعي . . وهذه المصطلحات الأكـثر شيـوعا في المدخل الاتصالي في وقـتنا الراهن. كان هناك إحسـاس بأن اللغة وظيفـتها الاتصال، وتحـقيق التعامل مع أفراد المجتمع، وتمر سنوات حـتى تصل إلى القرن التاسع عشر، وعلى وجه التحديد ١٨٦٤ (أي منذ ١٤٠ سنة تقريبـا). وفي هذه الأثناء تجذب طرق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي انتباه المعلمين المهاجرين إلى أمريكا، قد اتخذت هذه الطرق، كما يقرر هووات عدة أسماء مثل:

الطرق الطبيـعية Natural، وطريقة المحادثة Conversation، والطريقة المباشرة Direct، والمدخل الاتصالي Communicative Approach، إلا أنه مع تعدد أسـماء هذه الطرق، ومع اختلاف أساليـبها، وإجراءات التدريس فيهـا، إلا أن الفلسفة الكامنة وراءها تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي.

هذه الفلسفة التي تمثل اتجاها لأسلوب تعليم اللغة، كانت السبب الرئيسي في نقد بلومفيلد ١٩٤٢ لأسلوب تعليم اللغات الأجنبية في أمريكا، إذ لم يكن مساعدا للدارس على أن يتصـل باللغة، يقول بلـومفيلد: " لم تكن الـكتب جيدة، ولم يكن المـعلمون متـملكين مهـارات اللغات الأجنبـية ذاتهـا، وكان الطالب بعـد سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات من دراسته للغـة الأجنبية غير قـادر على استخدامهـا، أو توظيف ما تعلمه ". (Stern, H. H., 56, P:99).

والملاحظ أنه على الرغم من تردد مصطلحات مثل الاتصال، التعلم الوظيفي، الطريقة الطبيعية، الأسلوب الأصلي أو الحقيقي، الطريقة المباشرة، المحادثة، نقول إنه على الرغم من تردد هذه المفاهيم التي تمثل صلب المدخل الاتصالي. إلا أن التفكير المنهجي حول المدخل الاتصالي وتناوله بأسلوب علمي يعتمد على منطلقات معينة، ويتخذ له إجراءات محددة في الفصل، لم يبدأ إلا منذ الستينيات من القرن العشرين حين بدأ علماء اللغة البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللغات الأجنبية عندهم. ووجه هذا النقد أساسا لأسلوب تعليم اللغات في ضوء المواقف Situational Language Teaching وصادف هذا نقدا مماثلا في أمريكا إلا أنه كان موجها للطريقة السمعية الشفوية Audioligualism. من هنا طرح علماء اللغة البريطانيون فكرة الإمكانيات الوظيفية والاتصالية للغة Functional and Communicative Potential وأبرزوا الحاجة إلى الإجادة الاتصالية Communicative Proficiency.

برزت بعد ذلك، كما يذكر ريتشارد زوروجرز الحاجة إلى تعليم لغات الشعوب المنضمة إلى السوق الأوربية المشتركة، وكذلك المجلس الأوربي Council of Europe، وفي ١٩٧١ اجتمع فريق من الخبراء للنظر في إمكانية تنظيم مقررات لتعليم اللغات في ضوء نظام الساعات المعتمدة Unit-Credit System، وفي هذا النظام تراعى حاجات الدارسين، كما اعتمد على دراسة مبدئية قدمها ولكنز Wilkins، وفي الدراسة التي نشرها ١٩٧٢، قدم تعريفا وظيفيا واتصاليا للغة، وهذا التعريف كان الأساس لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللغات. وبدلا من أن يقدم ولكنز وصفا لمحاور اللغة بأسلوب تقليدي سواء من حيث المفردات أو النحو، قدم ولكنز تصورا جديدا لنمطين من المعاني:

الأول: ويسمى فئات الأفكار Notional Categories (مثل الزمن، والتوالي Sequence، والكمية Quantity، والمكان Location، والتكرار Frequency).

والثاني: ويسمى فئات الوظائف الاتصالية Communicative Functions (مثل الطلب Request، والإنكار Denials، وتقديم الأشياء Offers، والشكوى Complaints). ولتوضيح الفرق بين الفكرة العامة Notion، وبين الوظائف اللغوية Functions نقدم مثالا لموقف اتصالي يميز بين الأمرين، وهو زيارة مريض بإحدى المستشفيات. الفكرة العامة هنا هي " زيارة المريض " أما الوظائف اللغوية فيمكن تحديدها فيما يلي:

١- التعبير عن التعجب والأسى لمرض هذا الصديق.

٢- السؤال عن سبب المرض.

٣- التعبير عن موطن الألم والشكوى.

٤- تحديد الأوقات التي يحس فيها بالألم.

٥- السؤال عن المدة التي يستغرقها العلاج.

٦- التعبير عن ضرورة مراجعة الطبيب.

٧- الاستفسار عن الدواء المناسب.

٨- التعبير عن تمنيات الشفاء.

ولقد أجمل ولكنز هذه الأفكار، ثم نشرها بعد ذلك في كتاب باسم Notional Syllabuses وكان لهذا الكتاب تأثير كبير في المدخل الاتصالي لتعليم اللغات (Richards, J. C. T. Rodgres, 48, P: 64) إلى أن صاغ هيمز Hymes مصطلح الكفاية الاتصالية Communicative Competence ١٩٧٢ في مقابل مصطلح Linguistic Competence الذي صاغه تشومسكي.

ويشير مصطلح الكفاية الاتصالية عند هيمز قدرة الفرد على أن ينقل رسالة، أو يوصل معنى معينا، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال.

(ي) الاتصال بين المدخل والطريقة:

منذ أن ظهرت الدعوة إلى تعليم اللغة بشكل اتصالي، وشيوع مصطلحات مثل: الاتصال، والوظيفة، وغيرهما. طرح سؤال: هل هذا الأسلوب لتعليم اللغات يسمى مدخلا Approach أو طريقة Method أو شيئا ثالثا؟

ينبغي قبل عرض وجهات النظر المختلفة تحديد المقصود بمصطلحات ثلاثة أساسية في ميدان تعليم اللغات: الأول هو المدخل - والثاني هو الطريقة - والثالث هو الإجراءات.

ومن الممكن التمييز بين هذه المصطلحات كالتالي:



- المدخل: ويقصد به المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل تصورها لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين.
- الطريقة: ويقصد بها مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.
- الإجراءات: هي الأساليب التي تترجم الطريقة إلى أداءات، وتنفيذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المدرس في الفصل بالفعل، أو من حيث إعداد المواد التعليمية، أو إعداد الوسائل التعليمية، أو أدوات التقويم.

الطريقة إذن مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عددا من المكونات الأساسية.

(رشدي أحمد طعيمة، ١٠، ص ٢١٤)

والآن نستعرض بعض الآراء حول أسلوب تعليم اللغة اتصاليا، هل هو مدخل أو مداخل أو طريقة أو طرق...

ينص ريتشاردز وروجرز على أن تعليم اللغة اتصاليا هو مدخل، وليس طريقة Approach and not a method (Richards, J. C. T. Rodgers, 48, P: 65).

ترى ديان فريمان أنه أيضا مدخل مبررة ذلك بأن الاتصال في أساسه عملية، وليست ناتجا Since communication is a process.

يناقش كريستال في دائرة معارف اللغة مفهوم المدخل الاتصالي، ويشرح جوانبه، وذلك عند الحديث عن الكفاية الاتصالية. وإن كان في قسم آخر من دائرة المعارف يذكر أنها طرق اتصالية، وليست مجرد مدخل ! ويفضل كريستال إطلاق مصطلح الطرق الاتصالية ليشمل عددا من الطرق أهمها:

١- الطريقة الإيحائية. Suggestopedia

٢- الطريقة الصامتة. The silent way

٣- تعليم اللغة من خلال المجتمع. Community language learning

٤- الممارسة الشفوية المرجأة. Delayed oral practice

٥- الاستجابة الحركية الكلية Total physical response



هو إذن ينفي عنه أنه مدخل، وينفي عنه أنه طريقة، بل هو طرق كثيرة، قد تختلف إجراءاتها، ولكن تتفق فلسفتها (Crystal, D., 32 P: 375).

ويؤيد كريستال في رأيه هذا هووات Howatt إذ ينص على أنها طرق، وليست طريقة واحدة، كما أنها ليست مدخلا! (Howatt, A. P., 38 P: 192).

أما شتيرون فيرى أنه ليس مدخلا واحدا، وإنما هو مداخل اتصالية Communi-cative Approaches (Stern, H. H., 56 P: 113).

وترى مليكة بوداليه فريفو أنه ليس طريقة، وليس مدخلا وإنما هو نظرية، وتقارن في كتابها " المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف " بين مصطلحات البنيوية ومصطلحات نظرية التواصل (مليكة بوداليه فريفو، ٢٣، ص٤٢). إلا أننا قد نختلف معها في ذلك، إذ يحدث لبس وخلط بين نظرية التواصل في مجال تعليم اللغات، كما تقصدها المؤلفة، وبين نظرية الاتصال Communication theory كما تطلق في مجال الدراسات الإعلامية.

وعلى خلاف هذا كله نجد من الخبراء من لا يعتبره مدخلا متكاملا ذا خصائص محددة أو معالم بارزة، وإنما هو خليط يطلق عليه Hodge - Podge من استراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها. (رشدي أحمد طعيمة، ١١ ص ١١٨، ١١٩).

رأينا إذن أن من المفكرين من يعتبر تعليم اللغة اتصاليا هو مدخل اتصالي، وهناك من يعتبره مداخل اتصالية، وهناك من يعتبره طريقة اتصالية، بل هناك من يعتبره طرقا اتصالية، وأخيرا هناك من يعتبره نظرية تواصلية.

والذي نميل إليه هو إطلاق مصطلح " المدخل الاتصالي " على هذا الأسلوب فهو لم يتبلور بعد في شكل طريقة محددة مثل طريقة النحو والترجمة، أو الطريقة المباشرة مثلا. فضلا عن أنه يشتمل على مبادئ عامة ومنطلقات توجه أسلوب العمل في أكثر من طريقة، كما ذكر كريستال. وتعود مليكة فريفو فتنكر استخدام مصطلح "طريقة" في التربية الحديثة تقول: " في الحقيقة فإن تسمية (طريقة) بالنسبة للبيداغوجية الحديثة Pedegogy هي تسمية خاطئة، إذ يمكننا أن نتكلم عن (طريقة) إذا كان الأمر يتعلق بالبيداغوجية التقليدية، حيث كانت توجد طرق عديدة وصفها أصحابها. أما بالنسبة للبيداجوجية الحديثة فالأمور أصبحت تختلف تماما، وهذا منذ ميلاد النظريات التي تشرح الاكتساب والمعرفة حيث أصبحنا نتحدث لا عن طريقة أو طرق، وإنما

نتحدث عن منهجه تعليم هي فقط امتداد لبعض المفاهيم المنجزة في العلوم الإنسانية ". (مليكة بوداليه فريفو، ٢٣، ص٢٠).

وأيا ما كان الاسم الذي يطلق علـى هذا الأسلوب، فإن له فلسفة عامة يجملها كريستال في دائرة معارف اللغة قائلا: " إن المدخل الاتصالي هو ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتصالية، وليس على البنى النحوية ". [١] (Crystal, D., 32 P: 417)

المدخل الاتصالي إذن يركز على الكفاية الاتصالية، ويستهدف أساسا تمكين الدارس من تملك مهاراتها. وهنا يطرح السؤال: ماذا يقصد بالكفاية الاتصالية؟

---

(1) An approach to language teaching that focuses on lnguage + functions+ communicative competence, and not on grammatical structure.

الفصل الثالث



الكفاية الاتصالية واللغوية

الكفاية الاتصالية:

في مجال الحديث عن المدخل الاتصالي تطرح عادة التفرقة بين مدخلين شائعين من مداخل تعليم اللغات الأجنبية يقف كل منهما مقابل الآخر. أحدهما مصطلح الكفاية اللغوية Linguistic Competence، والثاني مصطلح الكفاية الاتصالية Com-municative Competence ولكي تتضح الفروق بينهما ينبغي استعراض بعض التعريفات الشائعة لمفهوم الكفاية الاتصالية.

وبادئ ذي بدء تنبغي الإشارة إلى أن صاحب هذا المصطلح هو ديل هيمز Dell Hymes بل ومبتكره في دراسة بعنوان On Communicative Competence التي نشرها في كتاب علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics. الذي حرره كل من بريد، وهولمز J. B. Pride and J. Holmes ١٩٧٢، ولقد صاغ هيمز هذا المصطلح ليقابل به مفهوم الكفاية Competence الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء Performance. ولقد صاغ هيمز هذا المصطلح ليشمل الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية.

يشير المصطلح إذن، في رأي هيمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد.

وينقل شتيرن عن هيمز تصوره للكفاية الاتصالية قائلا: إن الكفاية الاتصالية تعني تملك المواطن (أو الناطق باللغة) للحدس، أو البديهة التي تمكنه عند الكلام من استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عملية التفاعل، وفي ضوء السياق الاجتماعي. إن الكفاية تعني أن الفرد يعرف بدقة متى يتكلم When، ومتى لا ينبغي

أن يتكلم When not، ومـاذا يتكلم حـوله What، ومع من With whom، ومـتى When، وأين Where، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث.

.(Stern, H. H, manner 56, P: 229)

ويرى كريسـتال في دائرة المعارف اللغـوية أن الكفاية الاتصاليـة تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي (Crystal, 55, P:417)، بينما يرى روبين Robin أن مصطلح الكفاية الاتصـالية على مستوى الجامعـة يشير إلى قدرة الطالب، وكذلك المعلم على بث واستـقبال رسالة مناسبـة للموقف، والظروف المحيطة والفعالة في تحقيق الهدف المنشود (Elbashbishy, 34, P: 17).

مصطلح الكفاية الاتصالية يشتمل على مفهومين أساسيين: هما المناسبة -Approp ropriateness، والفعالية Effectiveness. فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف، لكنها لم تكن فـعالة كمـا ينبغي، وفي مـثل هذا التعـريف يستلزم الأمـر الحكم على نتيـجة الاتصال، ومدى فعاليته، وليس فقط على عملية الاتصال ذاتها.

ويتفق ويمان Wieman مع روبين في ضرورة تحـقيق الهدف من الاتصـال حتى يمكن الحكم على الكفاية الاتصالية عند الفـرد، ويختلف ويمان عن روبين في مزجه بين عملية الاتصال وبين نتيجته. يقول ويمان: " إن الكفاية الاتصالية هي قدرة الفرد الراغب في التفاعل Interactant على أشكال السلوك الاتصالي المتاحة حتى يمكن تحقيق أهدافه من الاتصال بالآخرين بنجاح خلال مواجـهة بينهم في إطار قيود ومتطلبات الموقف ". .(Elbashbishy, E. M., 34, P: 16)

في موقف الاتصـال الطبيعي إذن بدائل يلزم الفـرد الاختيار من بينهـا، ويتوقف مدى الكفاية الاتصالية عند الفرد على قـدرته على الاختيار من هذه البدائل، الأمر إذن ليس مجرد تحقيق الهدف بأي صورة كانت، وإنما أيضا بطريقة الاختيار من بين البدائل.

في ضوء هذا تخلص ساندرا سافجنون إلى أن الكفاية الاتصالية مفهوم له سمات أو خصائص معينة تجملها فيما يلي:

١- إن الكفاية الاتصـالية مفـهوم متـحرك Dynamic وليس ساكنا Static، إنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر. إنها إذن علاقة شخـصية بين طرفين Interpersonal أكثر من أن تكـون اتصالا ذاتيا Interpersonal أي حوارا بين الفرد ونفسه.

٢- إن الكفاية الاتصـالية تنطبق على كل من اللغـة المنطوقة والمكتـوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.



٣- إن الكفاية الاتصالية محـددة بالسياق. إن الاتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مـواقف لا حد لها، إنهـا تتطلب القدرة على الاختـيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

٤- إن هناك فـرقا بين الكفايـة والأداء. الكفاية تعني القـدرة المفتـرض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Overt Manifestation لهذه القـدرة. إن الكفاية هي ما تعـرف أما الأداء فهـو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظتـه، وفي ضوئه تتحدد الكفاية وتنميتها وتقويمها.

٥- إن الكفاية الاتصالية نسبية وليست مطلقة، من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفـاية الاتصـالية، ولـيس عن درجة واحـدة (Savignon, S., 53, PP: 9-10) ولكن هل الكفاية الاتصـالية كل واحد لا يتجـزأ إلى أجزاء، أو أنه مفـهوم عـام تندرج تحتـه كفـايات أخرى؟ يميـز كانال وسـوين Canale & Swain بين أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية هي:

١- الكفاية النحوية Grammatical Competence، وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية، أي معـرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها.

٢- الكفاية اللغوية الاجتـماعية Sociolinguistic Competence، وتشير إلى قـدرة الفرد على فـهم السيـاق الاجتـماعي الذي يتم من خـلاله الاتصال، بمـا في ذلك العلاقـات التي تربط بين الأدوار الاجتـماعـية المختلفـة، والقدرة على تبادل المعلومـات، والمشاركة الاجـتماعـية بين الفرد والآخرين.

٣- كفـاية تحليل الخطاب Discourse Competence، وتشـير إلى قـدرة الفـرد على تحليل أشكال الحـديث، والتخـاطب من خـلال فهم بنيـة الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعـبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنص ككل.

٤- الكفاية الاستراتيجية Strategic Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على اختـيار الأسالـيب والاستراتيـجيات المناسـبة للبـدء بالحديث أو

لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال.

(رشدي أحمد طعيمة، ١١، ص١٢٠)

الكفاية الاتصالية إذن ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة، أو حتى استخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية اجتماعية معا، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: هل من الممكن أن يصل الأجنبي إلى تملك الكفاية الاتصالية في اللغة العربية بالمفهوم الذي تحدثنا عنه؟ وإذا لم يكن ذلك ممكنا فإلى أي مدى يمكن تدريبه على اكتسابها؟

يقول شتيرن: إن تعقد أنظمة اللغة وقواعدها يظهر أمامنا أنه من المستحيل غالبا أن يكتسب أي شخص الكفاية الاتصالية، إلا إذا كان من الناطقين أصلا بهذه اللغة. المواطن وحده هو الذي يمتلك هذه الكفاية مما يستلزم النظر بشكل مختلف للكفاية الاتصالية عند الدارسين عندما يريدون تعلم لغة أجنبية. (Stern, H. H., 56, P: 229)

ولنقرأ ما كتبه ابن خلدون في ذلك منذ عام ٧٢٢هـ / ٨٠٨م ، إذ يرى ندرة تحصيل الملكة اللسانية التامة للمستعربين من العجم، ويقيم نظرته تلك على أسس معينة من أهمها:

١- إن الأعاجم الداخلين في اللسان العربي، وكانت لهم لغة أخرى، وهم مضطرون للنطق بالعربية من مفرد، ومركب، يحصلون العربية ممن يخالطونهم من العرب، وهؤلاء لا يملكون، حين تأخر الزمن، ملكة اللسان المطلوبة، فقد ذهبت عنهم وبعدوا عنها، فليس لديهم إذن وسائل إجادة العربية ممن يخالطونهم من العرب.

٢- إذا لجأ هؤلاء الداخلون في اللسان العربي إلى تحصيل الملكة مما أسماه القوانين المسطرة في الكتب، فإنهم لا يحصلون على إجادة اللسان (الكفاية الاتصالية) بل يحصلون على أحكامه فقط (الكفاية اللغوية).

٣- إذا لجأ هؤلاء الأعاجم لتحصيل الملكة بالتعلم من كلام العرب، شعرا ونثرا، فإنهم يحصلون على هذه الملكة، لكنها -كما يقول- تجيء، ناقصة أو مخدوشة، لأنه قد سبق لهم ملكة أخرى للغاتهم الأصلية، وهذه تعوق تمام الملكة الجديدة، فيفترقون في ذلك عن العرب الأصلاء.

(محمد عيد، ١٦، ص٧٥،٧٦)



قصارى ما يمكن أن يتعلمه الأجنبي إذن، مجموعة من المفردات والتراكيب، والدلالات التي يؤدي بها وظائف معينة يحتاجها بدرجة أكبر من غيرها مع الأخذ في الاعتبار أن هذا الذي يتعلمه الأجنبي عادة تشويه نقائص كثيرة. فالمفردات محدودة، مهما كثرت عنده، والنطق فيه تلعثم، والجمل غير مترابطة، بل ودلالات الألفاظ أحيانا غير دقيقة، وغير ذلك من ظواهر تجمع على أن تعلم الأجنبي للغة لا يصل بأي حال لمستوى تعلم المواطن، أو الناطق بها.. ويستلزم هذا بالطبع أن ينظر لمفهوم الكفاية الاتصالية للأجنبي بمنظور مختلف عن الكفاية الاتصالية للمواطن أو للناطق باللغة.

ولا نود أن ننهي هذا التعليق قبل أن نشير إلى عبارة تستوقف القارئ، وردت في حديث ابن خلدون. إذ يعلل سبب ندرة وصول الأعاجم إلى اكتساب الكفاية الاتصالية في العربية، يعلل ذلك بقوله: " لأنه قد سبق لهم ملكة أخرى للغتهم الأصلية، وهذه تعوق تمام الملكة الجديدة " والسؤال الآن: ألم يسبق ابن خلدون بذلك خبراء الغرب في تعليم اللغات الأجنبية عند حديثهم عن التداخل اللغوي Language Interference؟

أليس هذا هو التداخل اللغوي بعينه، والذي يقصد به تأثير الأنماط اللغوية التي اكتسبها الفرد في لغته الأولى على الأنماط اللغوية التي يريد اكتسابها في اللغة الثانية؟

الفرق بين الكفاية اللغوية والاتصالية:

ولعل من المناسب الآن توضيح الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية، نرى أن الكفاية اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة.

أما الكفاية الاتصالية فنرى أنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.

ويستعرض جينج هن أهن Jung Hun Ahn الفروق بين الكفاية اللغوية والاتصالية من خلال عدة زوايا نجملها فيما يلي:

١- **من حيث نوع المعرفة:** تشتمل الكفاية اللغوية على المعرفة الضمنية Knoweledge Tacit أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللغوية. بينما تشتمل الكفاية الاتصالية على المعرفة الضمنية، أو الكامنة الخاصة باستعمال اللغة في مواقف اجتماعية وثقافية.

٢- **من حيث القواعد الحاكمة**: الكفاية اللغوية تحكمها قواعد معينة، وهي القواعد اللغوية بينما تحكم الكفاية الاتصالية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية والضوابط الثقافية.

٣- **من حيث إنتاج اللغة**: إن الكفاية اللغوية تزود الدارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود Infinite من الجمل، بينما تزود الكفاية الاتصالية الدارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية.

٤- **من حيث النحو**: تهتم الكفاية اللغوية بالنسبة للنحو Syntax بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة، إن الشكل النحوي Grammaticality للجملة هي ما تختص به الكفاية اللغوية، بينما تختص الكفاية الاتصالية بمدى مناسبة الجمل لسياقات محددة، الجانب الاجتماعي هو ما يشغل الكفاية الاتصالية، وليس مجرد البنية النحوية للجمل.

٥- **من حيث اكتساب اللغة**: يستند اكتساب الكفاية اللغوية على عوامل وراثية فطرية، بينما تستند الكفاية الاتصالية إلى عوامل ثقافية يواجهها الفرد خلال تعلمه.

٦- **من حيث الأداء**: لا تنعكس الكفاية اللغوية بدقة على الأداء اللغوي Linguistic Performance؛ لأن الأداء اللغوي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاية الاتصالية. كما نجد أن الكفاية الاتصالية لا تنعكس أيضا بدقة على الأداء الاتصالي Communicative Performance، ذلك لأن الأداء الاتصالي يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتصال نفسه مثل القلق.

٧- **من حيث البنية**: تتكون الكفاية اللغوية من بنية سطحية Surface وبنية متعمقة Deep بالإضافة إلى القواعد التحويلية Transformational، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية الاتصالية حيث لم تقطع الدراسات بمثل هذا الشيء للآن. (Elbashbishy, 34, P: 43).

المفهوم والإجراءات:

الاتصال، كما يرى ولكنز وسافجنون، يحتاج إلى شرطين كي يتم، أولهما الصواب اللغوي، وثانيهما الصواب الاجتماعي. وبالرغم من اتفاق الكثيرين حول هذين الشرطين لإتمام الاتصال اللغوي، إلا أن المدخل الاتصالي في تعليم اللغات قد اختلفت جوانب الرؤية له. ماذا تعني الاتصالية Communicatively عندما تتكلم عن تعليم اللغة في ضوء المدخل الاتصالي؟

من خلال مسح لعدد كبير من كتابات خبراء تعليم اللغات الأجنبية ننتهي إلى عدد من التصورات المختلفة لمفهوم تعليم اللغة اتصاليا.. وفيما يلي عرض لأهمها:

١- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني جعل الكفاية الاتصالية Communicative Competence الهدف الرئيسي من تعلم وتعليم اللغة، وسيرد بعد ذلك تفصيل القول في الكفاية الاتصالية مما يدفعنا ألا نطيل في الحديث عنه هنا.

٢- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية الأربع (استماع / كلام / قراءة / كتابة) في ضوء العلاقة الاعتمادية Interdependence بين اللغة والاتصال.

٣- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني شيئا أكثر من مجرد التكامل بين تدريس النحو وتدريس الوظائف اللغوية Language Functions إن أحد الملامح الأساسية لتعليم اللغة اتصاليا أنه يولي اهتماما منظما للأشكال الوظيفية والأشكال البنيوية أو التركيبية Structural Aspects.

٤- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني الإجراءات التي يقوم فيها الدارسون في جماعات (مثنى أو أكثر) بتوظيف المصادر اللغوية المتاحة في أداء المهام التي يكلفون بها.

ولقد وجد هذا التصور طريقه للتنفيذ من خلال مناهج تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية ١٩٨١ Syllabuses for primary schools، والمحور الأساسي في مثل هذه المناهج، ونقطة التركيز فيها هي الوظائف الاتصالية التي يمكن أن تخدمها، أو تؤديها الأشكال اللغوية.

٥- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني انخراط الدارسين في محادثة شفوية يتفاعل فيها أطراف المحادثة Conversational Interaction، وفي مثل هذا التصور تعطى المحادثة والاتصال المباشر أولوية على مختلف أشكال السلوك اللغوي الأخرى.

٦- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يتجسد في منهج الأفكار والوظائف Notions and Functions في مقابل منهج البنية أو التراكيب Structural Syllabus.

٧- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يتجسد في اعتماده على حاجات الفرد، والجماعة أكثر من اعتماده على اختيار محتوى لغوي عام.

٨- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يعني استعمال مواد أصلية حقيقية Authentic Materials في مقابل مواد مصنعة غير حقيقية Non - Authentic.

٩- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يهتم أساسا بالعمليات Process، أو إجراءات الاتصال باللغة في مقابل ناتج الاتصال أو التعلم Product.

١٠- يرى البعض أن تعليم اللغة اتصاليا يتجسد في الرغبة في جعل تعلم اللغة معتمدا على الاتصال الطبيعي الأصلي، أكثر من اعتماده على المشاركة في أنشطة موجهة توجيها تربويا ومؤلفة خصيصا لذلك.

لعل القارئ يلاحظ من تعدد وجهات النظر هذه حول تعليم اللغة اتصاليا مدى التفاوت بينها، كما يلاحظ الخلط بين المفاهيم والإجراءات، فمن التصورات السابقة ما يمكن أن يمثل إجراءات وأساليب للمدخل الاتصالي، مثل تقسيم الدارسين إلى مجموعات، ومنها ما يمثل مبادئ عمل وأسس ومنطلقات مثل تقدير حاجات الدارسين، وبناء المناهج في ضوئها، ومنها ما يختص بالمواد التعليمية، وغير ذلك من تفاوت في وجهات النظر حول مفهوم تعليم اللغة اتصاليا. بل هناك من ينكر على المنهج الاتصالي اتباع خطوات محددة لتعليم اللغة.. فتعليم اللغة كي يتمشى حقيقة مع المفهوم الاتصالي، يجب أن يتحرر من هذا القول. يقول هووات " إن تعلم طريقة الكلام - مثلا - ليست عملية عقلية منطقية يمكن إحداثها وفق مجموعة من الخطوات المحددة Step by step manner، يتبعها منهج متدرج يشتمل على نقاط معينة يلزم تعلمها، ثم

تدريبات وتوضيحات ! إن تعلم اللغة عملية إلهامية Intivitive Process تستثار فيها القدرات والطاقات الطبيعية Natural Capacity التي يمتلكها الإنسان، هذا إذا توافرت الشروط أو الظروف المناسبة * (Howatt, A.P.R, 38, p: 192).

ومع الإيمان بأن تعلم الكلام لا يمكن أن يقتصر على منهج معين، وخطوات محددة سلفا ومع الإيمان أيضا بأن عملية الحدس أو الإلهام تلعب دورا في تعلم الكلام، إلا أننا لا يمكن أن نغفل ما انتهى إليه البحث العلمي والدراسات حول أساليب تعلم الكلام، وإمكانية تنمية القدرة على التعبير الشفوي في ضوء التحديد الدقيق لمهارات الكلام. ولو أن الأمر اقتصر على هذه النظرة التي ترى أن تعلم اللغة عملية إلهامية لتوقف البحث حول مهارات الكلام وأساليب تنميتها عند الدارسين، ولتحول الاتجاه إلى البحث حول عمليات الإلهام وسبل استثارتها.

ويميز هووات عند استعراضه لتاريخ المدخل الاتصالي بين صورتين من صور تعليم اللغة اتصاليا:

- **الصورة الأولى**: وهي الضعيفة Week Version ويقصد بها تزويد الدارس بالفرص التي يستطيع من خلالها استخدام اللغة لأغراض الاتصال، ويحاول إحداث التكامل بين هذه الفرص في البرنامج، العملية في هذه الصورة هي تعلم اللغة من أجل استخدامها Learning to use English.
- **الصورة الثانية**: وهي القوية Strong Version ويقصد بها أن تعلم اللغة نفسه يكتسب بالاتصال الحقيقي، إنه استثارة إمكانات النظام اللغوي عند الفرد، وعلى خلاف الموقف في الصورة الضعيفة يصبح استخدام اللغة من أجل تعلمها using English to learn it (Howatt, A.R., 38, p: 279).

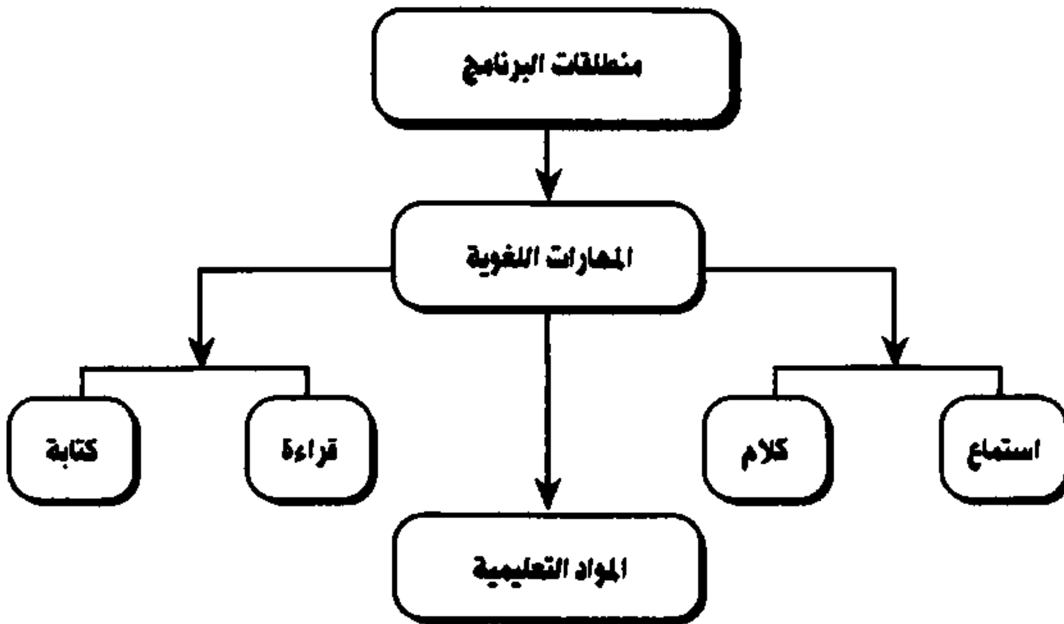


الفصل الرابع

أساليب تدريس المهارات اتصاليا

تكامل المهارات:

للمهارات اللغوية موقع لا يختلف عليه اثنان عند الحديث عن برامج تعليم اللغات فهي همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأسسه الفلسفية، وبين المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس، ولعل الشكل التالي يوضح هذه العملية:



شكل (٢)
موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج

وفي ضوء هذا الشكل يتضح أن تحديد المهارات اللغوية يتم في ضوء المنطلقات التي يستند إليها البرنامج، نفسية واجتماعية ولغوية وتربوية... وغيرها.

فالمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين في برنامج يستند إلى المدخل الاتصالي سوف تختلف بالضرورة عن تلك التي يطلب إكسابها للداوسين في برنامج

يستند إلى مدخل آخـر، وليكن المدخل اللغوي الذي يهدف إلى تنميـة المهارات اللغوية العامـة، وتمكين الدارسين من العناصر اللـغوية بصرف النظر عن وظيـفتـها، أو دورها الاجتماعي، وفي ضوء المهارات اللغوية المحددة يتم بناء المواد التعليمية التي تساعد على تنمية هذه المهارات.

وقبل الحديث عن المهارات اللغوية الأساسيـة، استماع، كلام، قراءة، كتابة، في ضوء المدخل الاتصـالي ينبغي تحـديد المقصود بمهـارات الاتصال أولا، ثم بيان العـلاقة بينها، ونظام الأولويات بينها. فـمهارات الاتصال هي قدرة الفرد على تكـييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرق مناسبة لمواقف معينة.

والمقصـود بالقواعد اللغـوية هنا بالطبع ليس فقط الـنحو، مع أهميـته في الأداء اللغـوي ولكن المقصـود بذلك نظام اللغة بشكل عـام، أو مخـتلف أنظمتـها صـوتية، وصرفية، ونحوية ومفرداتية ودلالية.

المهارات الاتصالية إذن ليست مجرد أداء لغوي يصدر بأي طريقة كانت، أو حتى مجرد إجادة لعناصر اللغة، وإنما هي أداء معين لتحقيق وظائف اتصالية معينة في مواقف اجتماعيـة محددة، وفي ضوء هذا لا يمكن أن نعزل مهارات الاستـماع، أو الكلام مثلا عن السياق الذي تستـخدم فيه. وهذا ما يجعل للمهـارات اللغوية في المدخل الاتصالي طبيعة، وخصائص ووظائف، تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر فضلا عن نوع العلاقة بين هذه المهارات.

المهـارات اللغوية فـي المدخل الاتصالي تتـكامل بين بعضـهـا وبعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهـارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفـسه، فالموقف الاتصالي غالبا يحـتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة ولنتصور مثلا موقفـا يدير الفرد فيه حوارا مع موظف الاستقبال في فندق ما. في مثل هذا الموقف تشترك المهارات اللغوية الأساسية الأربع في وقت واحد، فالفرد يعبـر عن رغبته في الحصول على غرفة (كـلام)، وهو في أثناء تعبيره هذا يتلقى من الموظف ردا بالإيجاب مثلا أي يستمع الفرد إلى موظف الاستقبال (استماع)، وذلك في نفس اللحظة التي يتكلم فـيها الـفرد ثم يعطي الفرد بطاقـة يكلف بملئهـا (قراءة ثم كتـابة). وهكذا نجد المزج بين المهارات اللغـوية يتعدى حـدود ضم المهارات إلى بعض، هذا مفهوم قاصر للتكامل. إن التكامل الحقـيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب

يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.

وهنا يأتي الحديث عن ترتيب المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي، بأيها نبدأ؟ هل نبدأ بالقراءة وتدريس القاعدة بلغة الدارس كما نجد في طريقة النحو والترجمة؟ أم نبدأ بالقراءة فقط، ومنها نخلص للمهارات الأخرى، كما نجد في طريقة القراءة؟ أم نبدأ بالاستماع، فالكلام فالقراءة فالكتابة، كما نجد في الطريقة الطبيعية Natural Method وكذلك في السمعية الشفهية؟ أم نبدأ بماذا؟

للمدخل الاتصالي رأي واضح في هذا.. ومؤداه أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت، يجب الالتزام به أيا كانت ظروف الدارسين، أو أنواع البرامج التي يتعلمون اللغة من خلالها ترتيب المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي يعتمد على طبيعة المواقف الاتصالية التي يتدرب الدارس عليها، ففي الموقف السابق الحديث عنه (حديث مع موظف استقبال بالفندق) نجد أن المهارة الأولى التي بدأ الفرد بها هي الكلام، وفي نفس الوقت كان يستمع، ثم فجأة كلف بالقراءة ثم الكتابة. يتساوى موقع المهارات اللغوية بمثل ما تتساوى أشكال الاتصال، فلا قيمة للقراءة على حساب الكتابة مثلا، ولا قيمة للمهارات الصوتية على حساب المكتوبة بحجة أن الاتصال الشفوي كان هو الأساس في أي لغة.

يستتبع هذا اختلاف أولويات التدريس فقد نبدأ في برنامج بتدريس القراءة، ثم الكتابة وقد نبدأ بالاستماع، وقد نبدأ بالكلام.. مع أن هذا كله ينضوي تحت المدخل الاتصالي، فلا يوجد ترتيب مطلق وفطري No inherent ordering للمهارات في المدخل الاتصالي.

والآن ننظر في كل مهارة أساسية على حدة:

أ) الاستماع:

الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل الإنسان من خلالها على العالم من حوله، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية. ولنتأمل ما يحدث في موقف اتصال شفوي، هناك فرد يتحدث، يعرض قضية معينة، يستخدم فيها ألفاظا وجملا يستقبلها فرد آخر فيترجم هذه الألفاظ والجمل إلى معاني ودلالات. والفرد في أثناء تحدثه قد يستخدم مع اللغة إشارات أخرى، يستعين بها في توصيل رسالته، وعلى المستمع في ضوء هذا السياق أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه.

ويميز ويدوسون في عملية الاستماع هذه بين مصطلحين: الأول هو السماع Hearing والثاني هو الاستماع Listening، ويقصد بالأول استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها. هذا النشاط يجعله ويدسون ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي Usage، وهناك نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل وهو تعرف الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل. ماذا يريد المتحدث توصيله له. وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يقال الآن، وما قيل سابقا. إنه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معين يجعل لها معنى، إنه بمعنى آخر يستعمل اللغة Use، وليس فقط Usage (Widdowson, H. G., 62 p: 60).

ما معنى هذا في تدريس مهارة الاستماع وتأليف الكتب من منظور اتصالي؟ معناه أننا لا نقف في تدريس مهارات الاستماع على مهارات التعرف التي يقتصر الأمر فيها على استقبال الرموز وتمييزها وإدراك معناها.

لا بد إذن من الالتفات إلى الشق الثاني من هذا النشاط، وهو إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أن هدف توصيل الرسالة قد تحقق. ما من فرد يستمع إلى شيء معين إلا وله هدف من الاستماع سواء أكان الاستماع فرديا أي في موقف خاص لا يتحدث الفرد فيه مع الآخرين (مثل الاستماع إلى الراديو، أو إلى حوار جانبي ليس الفرد طرفا فيه)، أو كان خلال حديث مع الآخرين. والكتاب الجيد هو الذي يساعد الدارس على تحديد هدفه من موقف الاستماع، ويساعده أيضا على تحقيقه.

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنهما مهارات صوتية. وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارات استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارات إنتاج. ولقد يمر الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطالب الذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة، ويسجل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الذي يستمع إلى تعليمات معينة مصحوبة بالإطلاع على خريطة، أو كتاب أو غيرهما من مصادر يستقي منها معرفة معينة، وتدريس الاستماع في ضوء المدخل الاتصالي يستلزم

توفير موقف طبيعي في الفصل الدراسي ما أمكن. وفي هذا الموقف قد يتم توظيف مهارتين أو أكثر. وهنا يطرح سؤال حول المادة اللغوية التي ينبغي من خلالها تدريس الاستماع، هل نأتي للدارس بنص حواري طبيعي بكل ما فيه من تجاوزات في الحديث؟ أم نجري على النص بعض التعديلات التي تجعله مناسبا للتدريس؟

إن الحوار الطبيعي تحكمه متغيرات كثيرة منها نوع الموضوع الذي يدور حوله الحديث، والعلاقة بين أطراف الحديث، والظروف المحيطة بالحديث مثل زمنه ومكانه وغيرها من متغيرات، هذه واحدة. أما الأخرى فهي إن الحوار الطبيعي تتخلله أحيانا عبارات غير كاملة، أو فترات توقف، أو أخطاء لغوية، أو إشارات وملامح وإيماءات. ويقترح جدز Geddes هنا أن ننقل إلى الدارس نصا معدلا يستطيع التحكم به في المفردات والجمل التي يستخدمها، ولا يعوقه في الوقت نفسه من فهم الرسالة بما فيها من تجاوزات (Geddes, M., 36, p: 79).

المهم في الأمر هنا عدم التصنع في صياغة الجمل، أو افتعال المواقف كما أنه من اللازم أيضا أخذ المتغيرات السابقة في الاعتبار حتى يقرب الموقف التدريسي في الفصل من الموقف الطبيعي في الحياة، في مثل هذه الحالة ترفض التدريبات التي تنمي مهارات الاستماع في وحدات منفصلة Discrete Point لأنها منعزلة عن السياق، ومن ثم فهي منعزلة عن الحياة. كما ترفض أسئلة تقويم مهارات الاستماع إذا كانت أيضا من هذا النوع، ففي المدخل الاتصالي لا تقدم جمل منفصلة يستمع إليها الدارس، ثم يسأل عما فهمه منها. وإنما يقدم إليه موقف مستخلص من الحياة مثل إذاعة نشرة أخبار مثلا، أو الاستماع إلى نشرة الأحوال الجوية، ويكلف الدارس بأداء مهام معينة في ضوء ما استمع إليه مثل اتخاذ قرار بشأن رحلة إلى مكان ما في ضوء نشرة الأحوال الجوية وغير ذلك من مهام.

وهنا تتكامل المهارات، فقد يشترك الاستماع مع القراءة أو مع الكتابة أو مع الكلام، المهم في الأمر أن تتقارب مهام الاستماع في الفصل من مواقف الاستماع الطبيعية في الحياة.

ب) الكلام:

الكلام أيضا نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق

الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي. ولقد سادت ميدان تعليم اللغات الأجنبية أفكار معينة تركت صداها في عملية تدريس الكلام، وكان كثير من هذه الأفكار خاطئا وتسبب في تخبط جهود تدريس الكلام في كثير من البرامج. من هذه الأفكار أن تعليم الدارس كيف يطرح سؤالا وكيف يجيب عليه مهارتان كفيلتان بتنمية قدرته على الكلام.

وهناك بلا شك فرق كبير بين تنمية القدرة على إجراء حوار وبين طرح الأسئلة والإجابة عليها. من هذه الأفكار أيضا أن تنمية قدرة الدارس على الكلام يمكن أن تتحقق بأن يحفظ كثيرا من الحوارات، فنماذج الحوارات تشتمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الدارس مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام، وغير ذلك من أساليب ترتفع بمستوى أداء الدارس، ومثل هذه الأفكار يستند إلى منطلق مؤداه أن الدقة في الأداء اللغوي شرط لحسن الكلام، وهو ما لا يتفق مع واقع الحياة. فالكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلما ثم يصير مستمعا وهكذا، والمتكلم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب، فضلا عن اللغة المصاحبة Paralinguistics التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته. ولا شك أن الحرص على توافر الدقة اللغوية فقط سوف يكون على حساب قيمة القدرة الاتصالية أي القدرة على أن يكون طرفا حقيقيا في عملية الاتصال. إن التركيز في الطرق السابقة عند تدريس الكلام هو على بنية اللغة، وليس على مدى مناسبتها للسياق، بل إن بعض كتب تعليم اللغات تورد الحوار بين أشخاص لا اسم لها.. وإنما يكتب بدلا عنها رموز مثل أ، ب... إلخ. وهذا يتنافى مع الاتصال الحقيقي الذي يختلف فيه الحوار باختلاف أطراف الحديث، إن مجرد نطق جمل وعبارات لا يعني أن مهارة الكلام قد أمكن تنميتها، فلقد يستطيع فرد أن يوصل رسالته مع ما فيها من أخطاء محدودة.

ويميز ويدوسون بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام. هي:

الكلام Speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة Usage بينما يقصد بالتحدث Talking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها والتحدث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه ويدوسون لفظ القول Saying (Widdowsoon, H.C.,62 p: 59).

ولهذا بالطبع تطبيقات في خطوات تعليم الكلام، والسياق مهم جدا في بيان الأدوار طرفي عملية الكلام. إن تدريس الكلام في شكل حوارات صماء ومنفصلة عن محيطها الذي صدرت فيه من شأنه الفصل بين الشكل والمعنى في عملية الاتصال. وقديما قيل: لكل مقام مقال، ولهذا المثل تطبيقاته الواضحة في تعليم مهارات الكلام في المدخل الاتصالي. ولعل هذا ترجمة صادقة، وسابقة، لمفهوم مدخل الوظائف والأفكار العامة Notional - Functional وهو أساس المدخل الاتصالي.

وأخيرا... فلا ينبغي أن تطرح في المدخل الاتصالي، قضية مدى الحاجة إلى تعليم مهارات الكلام، بحجة أن من الصعب التنبؤ بأن الدارس سوف يواجه موقفا يحتاج فيه للاتصال الشفوي مع الناطقين باللغة (العربية) فلئن صح هذا بالنسبة إلى دارس معين فلا يصح تعميمه بالنسبة لمجتمع الدارسين ككل، فسوف تحتاج طائفة منه إلى الكلام مع الناطقين باللغة في وقت ما.

المهارات الصوتية إذن لها مكانها الواضح في المدخل الاتصالي.

جـ) القراءة:

القراءة نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة. يقول التعريف: " إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات ". (رشدي أحمد طعيمة، ١٠، ص٥١٨).

ويعتبر جودمان K. S. Goodman أن القراءة بوصفها عملية استقبال تنطوي على أربع مراحل أو عمليات هي: اختيار عينات المادة المقروءة، ويسميها جودمان Sampling، والتثبت من الرموز المقروءة ويسميها Confirming، والتنبؤ بما يريده

الكاتب، ويسميها جودمان Predicting، وأخيرا اختبار الفروض التي طرحها القارئ ويسميها جودمان Testing وفي تصور جودمان تختص العمليتان الأوليان (اختيار العينة والتثبت) بالجانب الفسيولوجي في القراءة. أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، ومحاولة فكها، إذ هي التي تعطي إشارة للمخ كي يفسر هذه الرموز، بينما تختص العمليتان الأخريان (التنبؤ والاختبار) بالجانب الفعلي. والعمليتان الأخريان يصفهما سميث Smith بأنهما " معلومات غير بصرية " Non-visual information، (Gremmo, M. J., 37, p: 75).

والقارئ حين يتصل بمادة مطبوعة، فإنما يفعل ذلك لهدف، وقد يكون هدفا عقليا، يتمثل في الرغبة في الحصول على المعرفة لتوسيع أفقه، وقد يكون هدفا عمليا، يتمثل في الرغبة في أداء شيء ما، وقد يكون وجدانيا يتمثل في الرغبة في إشباع الحاجات الوجدانية عند الفرد. هذه الأهداف الثلاثة هي ما يحددها هوايت تفسيرا للغرض العام من القراءة، وهو الحصول على المعلومات والمعارف. ويطلق هوايت على هذه الأهداف الثلاثة: الهدف العقلي Intellectual أو المعرفي Cognitive، الهدف الواقعي Factual أو المرجعي Referential والهدف الوجداني Affective أو الانفعالي Emotional، ويرى أن باقي أهداف تعليم القراءة يمكن أن تندرج تحت هذه الأهداف الثلاثة. (White, R., 61, p: 87)

وسواء وافق الخبراء على هذا الرأي المجمل، أم فصلوا القول فيه فإن ما يلفت هوايت نظرنا إليه هو أن القارئ لا يقرأ إلا لهدف، حتى ولو كان الهدف للمتعة الشخصية، فالقارئ فرد يعبر سلوكه عن رغبات ومقاصد معينة، وحاجات يريد إشباعها وليس الأمر مجرد استرجاع رموز ذات دلالات مشتركة عند جميع القراء.

عملية القراءة إذن عملية فردية تخص القارئ وحده، وتنقل إليه معلومات معينة، ودلالات خاصة قد لا يشاركه فيها غيره، فقد نقرأ جميعا نصا معينا، لكن ليس من اللازم أن نخرج بنفس المعنى وهذا ما يميز فيه الخبراء بين قراءة النص المطبوع Text، وبين قراءة الخطاب Discourse [1]. (Riley, P., 49 p: 872).

وهنا تقف عملية تعليم القراءة أمام مدخلين، الأول أن يقتصر الأمر على مساعدة الدارس على فك الرموز وفهمها. وفي هذا المدخل يعطى الدارس نصا تتبعه أسئلة،

(1)We may all read the same text, but no two people ever read the same discourse



تقيس مـدى فهـمه للنص، أيا كـان شكل هذه الأسئلة، ولا يهـتم هذا المدخل بما وراء النص كثيرا.

وهذا المدخل هو مـا يسـميـه هوايت أيضـا بالمدخل التـعليـمي Pedagogical Approach، في مقابله المدخل الثـاني وهو المدخل الاتصالي Communicative Approach وفيه يتأكد المعلم أولا من أهداف الدارس من القراءة أو على الأقـل يستثيره فيه إن الفـرد يريد القراءة ليـشبع حـاجة وليـسـد فراغـا تـسمى في علوم الاتصـال بفجـوة المعلومات Information Gap.

وتعليم القراءة في المدخل الاتصـالي يهتم في الدرجة الأولى بتحـديد الهدف من القراءة، ليس هذا فقط، بل التفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يرجى من الدارس أن يقوم بهـا سواء أكانت تحديد مكان عـلى خريطة أو اتخاذ قرار، أو قـراءة شيء آخر أو إجراء حوار أو غير ذلك من أداءات، هذه العملية هي ما يطلق عليه تحويل الرموز وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى.

يضاف إلى ذلك مساعدة الدارس على الإدراك المـتعمق لما ورد بالرسالة المقروءة، إن من الأمـور الهـامة في تـدريس القراءة فـي المدخل الاتصـالي تدريب الدارس على استـخدام القرائن المختلفـة في سبيل استـيعاب النص المقـروء. ومن هذه القرائن شكل الرموز نفـسها، ومـعناها القامـوسي ودلالاتها الثقـافية، فـضلا عن طريقـة بناء الجمل والتراكـيب، كل هذه إشارات أو قرائن تسـاعد في فهم الرسـالة، ويطالب الدارس بأن يكتسبـها حتى يستقل بنفـسه بعد ذلك في تحصـيل المعرفة. هذا فضلا عن تنمـية قدرة الدارس على التنبـؤ بما سـوف يقوله الكاتب. إن القـراءة عـملية عـقليـة تشتـمل على مجموعة افتراضات ينبغي أن يختبرها الدارس وأن يدرب على ذلك.

د) الكتابة:

الكتابة كالقـراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهـارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتـمي إلى المهارات الإنتاجيـة. وإذا كانت القراءة عمليـة يقوم الفرد فيـها بفك الرموز Decoding وتحويل الرسـالة من نص مطبوع إلى خطاب شـفوي، فـإن الكتابة عملية يقوم الفـرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفـوي إلى نص مطبوع. إنها تركيب للرموز Encoding بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا. وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسئولية تدريب الدارس على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع، ولئن كـان معيار الصواب في تقـويم الكتابة في ضوء المدخل

التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية وتجنب الأخطاء. فإن معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتصالي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، وتصدق هنا نظرية فجوة المعلومات التي سبق الحديث عنها في القراءة. إن الموقف الطبيعي في الكتابة يتمثل في أن فردا لديه ما يريد قوله مما لا يعرفه القارئ كاملا أو لا يتوقعه عادة بالطريقة التي كتبت به. الكاتب يشعر بحاجة إلى تبليغ فكرة لطرف آخر، ولا يشعر براحة إلا حين يصب فكرته على الورق. والمشكلة التي تواجه تعليم الكتابة في الفصول التقليدية لتعليم اللغة هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة، ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمدرس ومجاراة للموقف التعليمي، أما في المدخل الاتصالي فيحرص المدرس على توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في الفصل قريبا من الموقف الطبيعي للاتصال بالكلمة المكتوبة وفجوة المعلومات بالنسبة للكتابة ذات وظيفة كبيرة في تعليم مهاراتها للدارسين، إذ تساعد على تدفق المعلومات بشكل طبيعي Genuine information flow بين الدارسين حيث يجهل كل دارس ما يريد الآخر كتابته. كما يساعد على تقويم ما كتب في ضوء قدرته على توصيل الرسالة، ويضرب جونسون مثالا لذلك حين يقدم لأحد الدارسين معلومات معينة يطلب منه كتابتها، ثم يكلفه بتوصيلها للدارس الآخر، ويكلف هذا الدارس الآخر بعد ذلك بتوصيلها للدارس الرابع.. وهكذا يؤدي كل دارس دورين، دور المستقبل للرسالة، ودور المرسل لها بشكل مكتوب. (Johnson, K., 41, p: 48)

وعند تقويم طريقة كتابة الفقرات، يقترح جونسون معيارين: الأول ويسميه التماسك اللغوي Cohesion ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة ولتشكل وحدات لغوية (أو نحوية). والثاني ويسميه الترابط المنطقي Coherence ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكل وحدات ذات معنى. القدرة إذن على توصيل المعنى وتحقيق هدف معين هو الأساس في توجيه النشاط الكتابي في المدخل الاتصالي. وفي ضوء هذا المدخل كما سبق التمثيل، يتبادل الدارسون الأدوار. فالدارس مرة كاتب يوصل رسالة معينة، ومرة أخرى قارئ. وفي واقع الأمر فإن الكاتب قارئ أيضا إذ يعود لقراءة ما كتب فترة بعد أخرى، إكمالا لعبارة أو فكرة أو تصحيحا لمفهوم أو تأكد من شيء أو غير ذلك من أسباب، وفي حصة تدريس الكتابة، شأن المهارات الأخرى، تتكامل هذه المهارات.

ويميز تشارلز بروجرز ورونالد لنسفور في كتابهما " الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى " والذي نشر تقرير عنه بمجلة الفيصل السعودية، ميزا بين ثلاثة أنواع رئيسية من الكتابة هي:

- الكتابة التعبيرية: وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب (وهذه هي ما تسمى في التربية بالكتابة الإبداعية).

- الكتابة المعرفية: وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به، وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيرا تحليليا وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه جيدا، وأن يدرك حاجاته ورغباته. إن الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق وأخبارا (وهذه الكتابة تشبه ما يسمى بالكتابة الوظيفية).

- الكتابة الإقناعية: وهي تتفرع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الإقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي. إنه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.

(تشارلز بروجرز، وروනالد لنسفور، ٣، ص٩٢، ٩٣)

الكتابة إذن ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا.. إن الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعريف الدارس بأبعادها. فيدر به على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟

وتعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءا من مرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد، والتي يعيد فيها الدارس النظر فيما كتبه تطويرا وتحسينا له.

أما الحديث عن أنواع الكتابة، فليس هذا مجال الإفاضة فيه، إذ هناك أنواع مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط بنوعيه (النسخ والرقعة)، ومنها الإملاء بأنواعها (منقول، منظور، اختباري) ومنها التعبير بأنواعه (المقيد، الموجه، الحر)، ولكل من هذه الأنواع أهداف وأساليب تدريس فصلتها كتب طرق تدريس اللغة العربية.

هـ) القواعد:

يتبين من التعريفات السابقة للغة أن اللغة ليست مجرد مجموعة عشوائية من الأصوات والحروف والمفردات والتراكيب والجمل، إن لها نظاماً. والحديث عن نظام اللغة يعني أن هناك مجموعة من القواعد اللغوية التي تحكم ظاهرة اللغة، والقواعد اللغوية هنا مفهوم أوسع من مفهوم النحو. ويطلق على القواعد اللغوية عادة مصطلح Grammar، بينما يطلق على النحو مصطلح Syntax. يقول ديكنز وزميله رودز: "إن المبادئ اللغوية تنضم بعضها إلى بعض لتكون نظاماً، هو القواعد التي تقدم وصفاً واضحاً صريحاً وشاملاً لكل جملة تتكون من مجموعها اللغة".

(Dickins, P & Woods, 33, p: 633)

القواعد اللغوية، وليس مجرد النحو، هي العمود الفقري في أي لغة، ولقد ساد هذا التصور بين المشتغلين بتعليم اللغات إلى الدرجة التي اعتبرها البعض مساوياً لتعلم اللغة. ولقد سبق مناقشة مفهوم لنت Lent لمهارات الاتصال، حيث قرر فيه أن مهارات الاتصال عبارة عن قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية، واستخدامها. وينتشر هنا التصور بين كثير من الدارسين، والمعلمين، والخبراء في تعليم اللغات الأجنبية، فتعلم اللغة عند هؤلاء يعني القدرة على استظهارها، واسترجاعها قاعدة قاعدة. وانعكس هذا التصور بالطبع على كل ما يختص بالعملية التعليمية بدءاً من المنطلقات وانتهاء بأساليب التقويم.

فمن حيث المنطلقات يرى إيجر Ager أن الفرق بين اكتساب اللغة وبين تعلمها يكمن في أن الأول Acquisition يتميز بالتعرض الكامل للغة واستعمالها، بينما يتميز[1] الثاني Learning بالدراسة المنظمة للقواعد اللغوية.

(Johnson, R. K. ,42, p: 161)

ويضيق المصطلح عند آخرين فيقصد به القواعد النحوية، ولا يقتصر هذا التصور على الكتابات الغربية بل يمتد إلى تراثنا العربي. ففي تراثنا أيضاً تصور بأن القدرة التواصلية يمكن أن تتم للفرد إذا تمكن من قواعد اللغة خاصة النحو. يقول الدكتور محمد الأوزاعي في كتابه: «اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم»: " إن مما يمكن من

---

(1) Acquisition (characterised by exposure to and use of the language).
Learning (characterised by the study of grammatical rules).

فهم اللغة أو معرفتها أو اكتسابها توسيع الرؤية إلى الموضوع بحيث يكون المطروح نشأة القدرة التواصلية لدى الإنسان، ويكون السؤال الموجه هو أنّى للفرد المهيأ للتكلم من أن يبني نحوا يعمل به أبنية أو صورا قولية وتبلغ بواسطتها إلى غيره ما يريد أن يفهمه إياه، ويفهم بها ما يبلغه من غيره؟ إذن الأشكال الرئيسية في الموضوع هو بيان حصول النحو في نفس المتكلم وإذا حصل له يكون قد امتلك قدرة تمكنه من العمل التواصلي؛ لذا يكون تعلم اللغة مرادفا لامتلاك الإنسان قدرة نحوية لم تكن له من قبل ".

(محمد الأوزاعي، ١٤، ص١٣)

بالرغم من هذه العلاقة بين تعلم اللغة وتملك القدرة النحوية والتي سادت في تراثنا، إلا أننا نجد في تراثنا أيضا من يفصل بين الأمرين.

إن ابن خلدون مثلا بناء على نظرته للملكة اللسانية يرفض ابتداء أن يكون للنحو صلة بالكلام.

ويقرر ذلك تقريرا حاسما بقوله: " فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة " وقدم قبل ذلك أساس هذا الرفض بقوله: "وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية وليس هو نفس الكيفية ". (محمد عيد، ١٦، ص١٣٤).

هناك في رأي ابن خلدون إذن فرق بين " الملكة اللسانية "، أي القدرة على استخدام اللغة وبين " صناعة العربية " أي الانخراط في قضايا النحو والإعراب.. هذا الفرق هو ما يسميه الدكتور محمد عيد بالفرق بين نحو اللغة ونحو الصنعة في دراسة له قدمها لمؤتمر اللغة العربية في الجامعات بالإسكندرية ١٩٨١. في دراسته تلك يحدد الدكتور محمد عيد خصائص نحو اللغة قائلا: إن نحو اللغة هو نحو اللباب والجوهر دون تفريط أو إفراط وأهم سماته:

١- المحافظة على المادة الأساسية في كتب النحو التي تخدم النطق.

٢- المحافظة على مصطلحات النحو المتعارف عليها من المشتغلين بالعربية قديما وحديثا.

٣- المحافظة على نصوص النحو الموثقة نثرا وشعرا لما لها من صلة بتكوين ملكة اللسان لدى المتعلمين.

٤- التركيز على تكوين الملكة اللسانية بالتدريب على النصوص والتطبيق عليها وكثرة الجداول الشارحة التي تستقرأ منها النصوص.

٥- اعتماد عرض النحو على الاستقراء والاستنباط من النصوص المختارة والأمثلة التي تحمل لغة عصرنا وثقافته بدلاً من المعايير والقوانين.

إنه ببساطة النحو الخالي من الفضول والمماحكات المستنبطة من اللغة لخدمة استعمالها نطقا وقراءة وكتابة. أما نحو الصنعة فمن سماته العلل الجدلية النظرية التي لا جدوى منها لدارس النحو. من مظاهر نحو الصنعة أيضا الجدل الذهني العقيم حول مسائل النحو ونصوص الشواهد. (محمد عبد، ١٦، ص٣).

ما معنى ذلك في تعليم الدارسين النحو العربي؟ معناه ببساطة أن هناك فرقا بين نظريتين للنحو، الأولى ترى أنه غاية والأخرى ترى أنه وسيلة. فهو غاية عندما نجد الكتاب يصرف الجهود لتعليم متاهاته، وتأويلاته، وتقديراته. ويقدم أمثلة واستشهادات ليست من الحياة، ويركز على شرح القاعدة دون التدريب عليها أحيانا، وهنا ينصرف الشكل عن المعنى.

والنحو وسيلة عندما نجد الكتاب يقدمه كوسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل، هنا يقدم النحو من خلال نصوص موثقة أو قراءة نصوص أدبية، فاللغة كما يقولون أقدم من قواعدها وأوسع من معاجمها، ولقد أدرك الجاحظ هذه المشكلة من قديم، حين ميز أيضا بين النحو كوسيلة والنحو كغاية واعتبر النحو كغاية مضيعة لوقت الصبى وشغل له عما هو أولى به. يقول الجاحظ: "أما النحو فلا تشغل قلبه أي الصبى إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وما زاد على ذلك فهو مشغلة للصبى عما هو أولى به ". (محمود أحمد السيد، ١٧، ص٢١).

النظر إلى النحو بوصفه غاية أو وسيلة هو محور الخلاف بين طرق تعليم اللغات الأجنبية من حيث موقع القواعد النحوية فيها. فالنحو في بعضها يمثل الأساس الذي يستند إليه تعليم اللغة (طريقة النحو والترجمة)، والنحو في بعضها الآخر يمثل أحد الأسس ولكن أن يعلم بطريقة غير مباشرة (السمعية الشفوية. . . .)، والنحو في بعضها الثالث لا يعلّم وإنما يكتسب بالمران على استخدام اللغة في مواقف طبيعية (الطريقة المباشرة). ولقد انبثق هذا الأسلوب من فكرة جون لوك التي يرى فيها منذ القرن السابع

عشر " أن تعلم اللغة يتم بالتحدث مع الأطفال بواسطة المحادثة المستمرة وليس بواسطة القواعد النحوية "[1]. (Howatt, A. R., 38 p: 194) .

ولعل عبارة جون لوك السابقة توحي لنا بتصور عن العلاقة بين النحو والاتصال، مؤداه أنهما عمليتان منفصلتان تستقل كل منها عن الأخرى وليسا عملين متكاملين ولازمين للاستخدام الفعال للغة، ساد هذا التصور بين كثير من خبراء تعليم اللغات الأجنبية إلى الدرجة التي صار النحو فيها يعلم أحيانا منفصلا تماما عن الحياة، فيعني بالممارسة اللغوية الشكلية بعيدا عما له وجود حقيقي في الحياة. انفصل النحو عن السياق الاجتماعي وبدلا من أن يتدرب الدارس على الممارسة العملية للغة مدركا من خلالها أنماطها وقواعدها.

وهذا هو الملمح الأساسي عن ملامح تدريس النحو اتصاليا، في المدخل الاتصالي يحرص مؤلف الكتاب على جعل حجرة الدراسة قريبة ما أمكن من السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة... وفي هذا الصدد يميز ديكنز وودز بين محتوى النحو Content، وأسلوب تقديمه أو طريقة بنائه Construct.

والعبرة في المدخل الاتصالي ليست بالموضوعات النحوية التي تقدم، وإنما بالسياق الذي تقدم فيه. وهنا يظهر مفهوم مطالب تعلم النحو Grammar Learning Tasks التي يقدم المؤلفان بوصفها سمة أساسية من سمات تدريس النحو في المدخل الاتصالي. ويقصد بالمطالب هنا ما يرجو المؤلف من الدارس عمله حتى يكتسب تلقائيا مهارة إدراك القاعدة النحوية واستخدامها. (Dickins, P & E. Woods, 33, p: 633)

ينبغي، في ضوء المنهج الاتصالي، أن تكون التراكيب اللغوية التي يشتمل عليها الدرس مؤشرا صادقا للسياق الاجتماعي الذي استخدمت فيه مثل:

- العلاقة بين أهداف الحوار. فصيغة الأمر مثلا تأخذ معنى عندما يطلب كبير من صغير شيئا، بينما تأخذ معنى آخر عندما يرجو صغير من كبير شيئا. واللغة المستخدمة من رئيس لمرءوس تختلف من اللغة المستخدمة من مرءوس لرئيسه، والنحو في المدخل الاتصالي مؤشر صادق لهذه العلاقة.
- الموضوع الذي يناقش بين الأفراد. أو الذي يدور حوله النص، فهناك موضوعات تشيع فيها لغة الرجاء، وهناك موضوعات تشيع فيها لغة الوصف.. وللموضوع - كما نعلم- سمات تفرض نفسها على اختيار التراكيب وليس المفردات فقط.

---

(1) Talking it into children in constant conversation and not by grammatical rules.



- الوقت والظروف التي تدور فيها الأحداث، وكذلك الحالة المزاجية لأطراف الحوار فاللغة التي تصدر عن رجل غاضب تختلف عما يصدر عنه في حالة الرضا، وكذلك الاتجاهات النفسية للأفراد أطراف الحوار.

ولا يعترف المدخل الاتصالي إذن بقواعد شكلية، وصيغ مطلقة للنحو، وإنما يربط هذا بالسياق ويساعد الدارس على تعلمه من خلال هذا السياق.

وتقديم القواعد النحوية في المدخل الاتصالي يخضع لمجموعة من المعايير التي عالجها عدد من خبراء تعليم اللغات الأجنبية سنقتصر فيما يلي على عرض هذه المعايير عند اثنين منهما:

(أ) يرى شيلدون أن من أهم معايير تقديم النحو اتصاليا ما يلي:

١- التحديد الدقيق لشخصية مستعمل اللغة، أي شخصية أطراف الحوار. إن هناك متغيرات كثيرة تلعب دورها في بنية اللغة المقدمة، منها السن والثقافة ومستوى التلميذ اللغوي عند الدخول في برنامج تعليم اللغة، والمستوى المطلوب توصيله له.

٢- الصلة Linkage ويقصد بذلك كيفية ارتباط وحدات النحو في الكتاب الذي يدرس.

٣- اختيار وتدرج الوحدات اللغوية Selecting and grading language items.

الكفاية Sufficiency ويقصد بذلك ما إذا كان الكتاب كافيا إذا اعتمد عليه الدارس وحده (Sheldon, L. E., 55 p: 242).

(ب) أما وليامز فيقدم أربعة معايير:

١- التأكيد على القدرة الاتصالية في تدريس وحدات النحو (قواعد اللغة).

٢- تقديم عدد كاف من الأسئلة يوضح السمات الرئيسية للتركيبات اللغوية التي يراد تدريسها.

٣- بيان أنواع الإجابات المطلوبة في التدريبات المقدمة بوضوح.

٤- اختيار التراكيب اللغوية بناء على دراسات توضح الفروق بين ثقافة كل من اللغتين، لغة الدارس واللغة الأجنبية.





الفصل الخامس

تطبيقات وتوجيهات

إعداد المواد التعليمية:

في ضوء المفاهيم السابقة يطرح السؤال الآتي نفسه - كيف لهذه المفاهيم أن تجد طريقها للمواد التعليمية خاصة الكتاب المدرسي لتعليم العربية كلغة أجنبية؟

فيما يلي مجموعة من التطبيقات التي تشكل أساسا من أسس بناء قائمة المعايير ومصدرا من مصادرها:

١- إن هناك فرقا بين صورتين لتعليم اللغة اتصاليا. هناك الصورة الضعيفة، وهي التي يتم فيها تزويد الدارس بمجموعة فرص لاستخدام اللغة في الاتصال. وهناك الصورة القوية، وهي التي تستثار فيها الإمكانات اللغوية عند الدارس في مواقف اتصال طبيعية. إن هذا هو الفرق بين تعليم الاتصال من خلال اللغة، وبين تعليم اللغة من خلال الاتصال. والكتاب الجيد هو الذي تسود فيه الصورة القوية لتعليم اللغة اتصاليا، فتكثر فيه الفرص التي يتم فيها توظيف المصادر اللغوية، والثقافية المتاحة في المجتمع حتى يمكن للدارس أداء المهام الاتصالية التي يكلفون بها في المهارات اللغوية المختلفة.

٢- إن هناك نوعين من الاتصال: اتصال بين الفرد ونفسه Intralingual Communication وهو الذي يدور داخل عقل الفرد في أثناء علاقته بالآخرين، وتبادله وجهات النظر معهم، وهناك اتصال بين الفرد والآخرين Interlingual Communication، وفيه يتم تبادل المعلومات والمعارف بين فرد وآخرين. والكتاب الجيد هو الذي يساعد على تنمية كل من النوعين عند الدارسين باللغة العربية، فيدرب الدارس على التفكير بالعربية ويدربه أيضا على تبادل الآراء مع غيره بالعربية.

٣- إن مواقف الاتصال التي يستخدم الفرد اللغة فيها مواقف غير محدودة، ومن غير الممكن استيعاب الكتاب لها، وتدريب الدارس على المرور بها جميعا. من هنا تصبح تنمية القدرة على الاختيار بين البدائل والتكيف مع مواقف الاتصال الجديدة هدفا أساسيا من أهداف تعليم اللغة في الكتاب الجيد.

٤- إن المادة التعليمية الجيدة هي التي تحول الكفاية اللغوية عند الدارسين إلى كفاية اتصالية حسب ظروف كل مجموعة، فقد يكون من بينهم من لديه خبرة سابقة محدودة باللغة، وقد تختلف أهدافهم من تعلم اللغة، وقد تتفاوت قدراتهم ودوافعهم إلى غير ذلك من متغيرات يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد المادة التعليمية بحيث تناسب كل فئة منهم.

٥- ينبغي بناء المادة التعليمية على أساس التحليل الدقيق للحاجات اللغوية عند الدارسين، وتحويل هذه الحاجات إلى وظائف لغوية تشبعها المادة التعليمية المقدمة في الكتاب.

٦- ينبغي أن يؤدي الكتاب ثلاث وظائف أساسية بالنسبة للمادة التعليمية:

الأولى: تقديم نماذج منها.

الثانية: تمكين الدارس من ممارستها.

الثالثة: تدريب الدارس على إنتاج مثلها.

٧- ينبغي استثارة دوافع الدارسين على تعلم اللغة، وذلك بتعريفهم بأهداف الدارس، وموقع هذه الأهداف من مواقف الاتصال الحقيقية في الحياة. إن الكتاب الجيد هو ذلك الذي يتعرف الدارس من خلاله على أهداف كل أداء لغوي مطلوب منه القيام به، أو كل معلومة مطلوب منه أن يعرفها سواء نص الكتاب عليها صراحة، أو استنتجت من ثناياه.

٨- إن هناك فرقا بين معنى الجملة، والطريقة التي تستخدم بها في سياقات معينة. إن هناك عدة طرق وأساليب لأداء اللغة في الحياة، والمطلوب أن تعرف هذه الطرق والأساليب، وليس مجرد معرفة المفردات والتراكيب والجمل. والكتاب الجيد هو ذلك الذي يقدم للدارس الطرق التي تستخدم بها هذه الجمل في الحياة، وليس المقصود هنا مجرد المفردات أو الجمل التي تتكون منها، وإنما أيضا الإشارات المصاحبة لاستخدام هذه المفردات والجمل، أو ما يسمى باللغة المصاحبة التي سبق الحديث عنها.



٩- ينبغي أن يحرص الكتاب على توجيه الدارسين إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس على البراعة اللفظية ! لا انفصال في المدخل الاتصالي بين الشكل والمعنى والتركيز هنا ينبغي أن يكون على نقل الأفكار والتعبير عنها وتحقيق هدف المرسل من رسالته.

١٠- ينبغي قياس قدرة الدارسين باستمرار على إدراك موقع الحرف والكلمة والجملة في إتمام عملية الاتصال بشكل معين.

١١- ينبغي اعتماد الكتاب على نصوص أصلية موثقة، فهي أقرب إلى الحياة وأصدق في التعبير عنها، مع تعديل ما يلزم تعديله من اجل أن يصلح لتأدية الأغراض التعليمية والتدريبات.

١٢- ينبغي تقديم نماذج من المواد الأصلية Authentic materials التي تستخدم في المجتمع حتى يتعرف الدارس على أشكال هذه المواد في الحياة وأسلوب التعامل معها. ومن هذه المواد الأصلية:

أ - نشرة أخبار حقيقية.

ب - نسخة من جريدة عربية.

ج- تذكرة لإحدى شركات الطيران العربية.

د- قائمة طعام بأحد الفنادق العربية.

هـ- أغنية من الأغاني العربية.

و- تعليمات تشغيل جهاز باللغة العربية.

ز- خرائط لبلاد عربية.

ح- طوابع بريد عربية.

ط- نماذج لملابس عربية.

١٣- ينبغي تنويع النصوص والتدريبات اللغوية بحيث تغطي الأنواع المختلفة للكفاية الاتصالية، أو المكونات الأساسية لها وهي:

- الكفاية النحوية — الكفاية اللغوية الاجتماعية

- كفاية التخاطب أو الخطاب Discourse — الكفاية الإستراتيجية



١٤- يخضع ترتيب المهارات اللغوية في الكتاب لاعتبارات خاصة بأهداف البرنامج واحتياجات الدارسين، وليس لاعتبارات تقليدية مطلقة. فقد يبدأ بالاستماع في كتاب بينما يبدأ بالكلام في آخر، أليس هناك إذن، في المدخل الاتصالي، ترتيب مطلق للمهارات اللغوية.

١٥- ينبغي إبراز التكامل بين المهارات اللغوية بالشكل الذي تتم به في الحياة، فقد يتدرب الدارس على الاستماع من خلال حوار بينه وبين غيره، وقد يتدرب على القراءة من خلال الكتابة... وهكذا.

١٦- ينبغي أن تتعدد الاستجابات اللغوية التي يدرب الدارس على استخدامها في الموقف الواحد، مثل عبارات الشكر التي ترد في حوارات معينة، مما يعني البعد عن الكليشيهات المحفوظة في كتب تعليم اللغات.

١٧- ينبغي التخلص من تقديم القواعد اللغوية عن طريق الجمل المصطنعة، أو المعزولة عن سياقها. وأن تكون المادة اللغوية المقدمة في الدرس متاحة للدارس، يستطيع أن يجدها في يسر.

١٨- يفضل توزيع الظاهرة اللغوية على عدد من الدروس حسب ورودها في مواقف الاتصال، وعدم تركيزها في درس واحد. وعلى سبيل المثال يقدم موضوع العدد في دروس مختلفة، وكذلك أدوات النفي والاستفهام وغيرها. ليس من اللازم إذن أن نأتي على كل جزئيات الظاهرة اللغوية في درس واحد حتى لا يشعر الدارس بالإحباط.

١٩- ينبغي اختيار المفردات ذات الصلة الوثيقة بمواقف الاتصال، مما يساعد الدارس على أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي، ولا ينبغي في مثل هذا الموقف الاعتماد على القواميس في انتقاء هذه المفردات، وعلى حد قول ساطع الحصري: " إن مثل الذين يتفاخرون بكثرة الكلمات المسطورة في القواميس بدون أن يلاحظوا حيوية تلك الكلمات، وفائدتها كمثل من يتفاخر بسعة بلده، بدون أن يميز بين مساكنها ومدافنها " (أبو خلدون ساطع الحصري، ١، ص٧٣).

٢٠- ينبغي توفير الفرص لكي يتحرك الدارس في أنشطة اتصالية، ومواقف طبيعية تنقل الحياة على قدر الإمكان إلى حجرة الدراسة.



٢١- ينبغي عـدم المبالغة في التوقـعات من الدارسين، إن هناك فرقـا بين الكفاية الاتصالية لدى الناطقين بالعربية عندما يستـخدمونها، وبين الكفاية الاتصالية لدى الناطقين باللغات الأخرى عندما يستخدمون العربية، حسب الأجنبي أن يقرب من العربي دون توقع له بالوصول إلى مستواه.

٢٢- ينبغي أن تحتل الاختبارات التكاملية مكانها في كـتب تعليم اللغة في ضوء المدخل الاتصـالي، إذ هي أقـدر علـى قـيـاس الأداء العـام في اللغـة عند الدارس. من هذه الاختبارات التعبير الشفوي والتحريري، الإملاء، واختبار التتمة.

٢٣- من حيث القدر الذي ينبـغي أن يعلّم من اللغة ففيه وجهـات نظر نعرضها فيما يلي: .

ينص مشروع تحديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارئ من فهم ما يزيد على ٨٠٪ من مفردات أي نص عادي. .

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من ٢٠٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كـافة احتياجاتهم الاتصالية لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس ولاستطاعوا أيضا إضافة الكلمات التـخصصية التي تلزم في مـستقبل حـياتهم الوظيفية وعـلاقاتهم الاجتمـاعية (Strickland, R.G. 59, p: 401).

ويحدد مناحم منـصور هذا القدر بالمعـرفة المفيـدة ويلتزم بالتعـريف الإجرائي " للمعـرفة المفيـدة " والذي نص عليه القرار رقم ٢٦٧ الصـادر في أغسطس سنة ١٩٥٧ والخاص بمواصفات العاملين بالخدمات الأجنبية بالإدارة الأمريكية. ويقصد بالمعرفة المفيدة حسب هذا التعريف الإجرائي ما يلي:

" السيطـرة الكافية على تـراكيب اللغة والرصـيد الوافي من المفـردات مما يُمكن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية في حدود مـيدان واحـد أو أكثر. بالإضـافة إلى القـدرة على قراءة الأخـبار غيـر المشبـعة بالمصطلحـات، وكذلك الكتـابات الفنية المتخصـصة في مـجال واحـد على الأقل ". (Mansour, M. 47, p:86).



مع هذه الاجتهادات تبقى هناك حقيقة تجعل من الصعب تحديد القدر المناسب بشكل قاطع.. اللغة كل كبير تعطيك نفسها وعليك أن تنتقي منها ما يناسب.. يختلف هذا القدر من برنامج لآخر ومن دارسين لآخرين ومن بيئة لأخرى..

من هنا يمكن القول: إن هذا الذي يحتاج إليه الدارسون لتحقيق الاتصال اللغوي في المواقف الاجتماعية التي تتفق مع أهدافهم وخصائصهم، ويستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة ويُمكنهم من القدرة على التعبير الدقيق عن حاجاتهم، هذا القدر هو الذي ينبغي أن يعلَّم...

توجيهات عامة:

ينبغي أن يتفهم المعلم التوجيهات الآتية حتى يستطيع تدريب طلابه على الاتصال اللغوي الفعال:

١- تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب.. فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم منها لمجرد الرغبة في الكلام.

٢- قبول مستويات التعبير التي تصدر عن الطلاب ما دامت الرسالة واضحة وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم وخاصة في المستوى الابتدائي لتعلم اللغة.

٣- تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى يصل إلى الآخرين.

٤- مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلاب والتأكد من صحتها.

٥- تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال.

٦- توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية.

٧- تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها.

٨- التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة.

٩- الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق.



١٠- التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولا بأول، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة عليه ليتأكد من فهمهم لها.

١١- البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ.

١٢- التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها.

١٣- دعوة الطلاب الضعاف إلى مراجعة الطبيب للتأكد من سلامة أجهزة الاستقبال (أذن، عين) وأجهزة الإرسال (أحبال صوتية).

١٤- إشاعة جو من الوئام بين المعلم والطالب.. فالطالب لا يحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه.

١٥- التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات.

١٦- على المعلم أن يأخذ في الاعتبار جميع العناصر الموجودة في مجال الاتصال (حجرة الدراسة، الحالة النفسية للطلاب، طبيعة المادة، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها).

المراجـــــع

أولا: المراجع العربية

١- أبو خلدون ساطع الحصري **في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥.

٢- أبو الفتوح رضوان وآخرون: **الكتاب المدرسي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢.

٣- تشارلز بروجرز ورونالد " الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى " عرض وتحليل لنسفورد ياسر الفهد، **الفيصل**، العدد ١٦٦، نوفمبر ١٩٩٠.

٤- حسين حمدي الطوبجي: **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٢.

٥- راجى محمد رامونى" اللغة العربية في الجامعات الأمريكية بين التقليد والتجديد " **في التربية**، الدوحة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩٢ السنة العشرون، يناير ١٩٩٠.

٦- رشدي أحمد طعيمة: **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى ١٩٨٢.

٧- ---------------- " نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، معهد الخرطوم الدولي، المجلد الأول العدد الثاني، فبراير ١٩٨٣م.

٨- ---------------: اختبار التتمة وتعليم العربية كلغة ثانية، **مجلة معهد اللغة العربية**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، العدد الثاني ١٩٨٤.

٩- ---------------: **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، مكة المكرمة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٥.

١٠- ---------------: **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٦.

١١- ---------------: **تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٩٨٩.



١٢- ـــــــــــــــ: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة، دار الفكر العربي،١٩٨٨.

١٣- عبده الراجحي " النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها " **ندوة تعليم اللغة العربية في ماليزيا الجامعة الاسلامية**، كوالالمبور، أغسطس ١٩٨٦.

١٤- محمد الأوزاعي: **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، الرباط، دار الكلام للنشر والتوزيع، ١٩٩٠

١٥- محمد عبدالرؤوف الشيخ: **الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب في المستوى الأول** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٨٥.

١٦- محمد عيد: **الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون**، القاهرة، علم الكتب، ١٩٧٩.

١٧- محمود أحمد السيد: **شؤون لغوية**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٩.

١٨- ـــــــــــــــ: **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، ١٩٨٣.

١٩- محمود إسماعيل صيني، إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية، بعض الأسس العامة **مجلة دراسات**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المجلد الرابع ١٩٨٢.

٢٠- محمود فهمي حجازي: **علم اللغة العربية**، الكويت، وكالة المطبوعات ١٩٧٣.

٢١- محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى ١٩٨٣.

٢٢- معهد اللغة العربية: **قائمة مكة للمفردات الشائعة**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، د. ت.

٢٣- مليكة بوذالية فريغو: **المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف**، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، ١٩٨٩.

٢٤- ميشال زكريا: **الألسنية وعلم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٣.

٢٥- نايف خرما وعلي حجاج: **اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد، يونيو ١٩٨٨.

ثانيا: المراجع الأجنبية

26- Abboud, Victoria: **A Computer- Assisted Instruction Program in the Arabic Writing System**. University of Texas, Texas, U.S.A., 1981.

27- Brown, H.D.: **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood cliffs, 1980.

28- Brumfit, C.: **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University press, 1987.

29- Brumfit, C. and K. Johnson. The **Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford, Oxford University press, 1983.

30- Carroll, P. et al,: **Interactive Approaches to Second Language Reading** . Cambridge, Cambridge University press, 1989.

31- Critchfield, - David - Lawrence: **A Field Guide for Continued Study for the Arabic Language in Yemen and Oman. Peace-corps**, Washington, D.C. 1979.

32- Crystal, D.: **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

33- Dickins, P & Woods: " Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks" in **TESOL Quarterly**. Vol. 22, No 4, December 1988.

34- Elbashbishy, E.: **A Descriptive Study of the Oral proficiency of Prospective Egyptian Teachers of English as a Foreign Language**. Ph..D. Dissertation, University of New Mexico. 1987.

35- Finocchiaro, M.: **English as a Second Language from Theory to Practice**. New York, Regents Publishing Company, SNC, 1974.



36- Geddes, M.: " Listening" in Johnson K. & K., Morrow (eds), **Communication in the Classroom**. London, Longman, 1983.

37- Gremmo, M.: "Learning a Language or Learning to Read" in Riley, **P. (ed) Discourse and Learning**. London, Longman, 1983.

38- Howatt, A. P.: **A History of English Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1974.

39- Jorstad, H. "Testing as Communication", in Jarvis, G. (ed) **The Challenges of Communication**. Skokie Illinois, National Textbook Company, 1974.

40- Johnson K.: **Communicative Syllabus Design and Methodology**. Oxford, Perganon Press, 1983.

41- ------------: "Writing" in Johnson, K. &K. Morrow (eds). **Communication in the Classroom**. London, Longman, 1983.

42- Johnson, R.: **The Second Language Curriculum**. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

43- Krashen, S. & T. Terrell: **The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom**. Oxford, Pergamon Press, 1985.

44- Leech, G. & J. Svartvik: **A Communicative Grammar of English. Essex**, England, Longman, 1982.

45- Morrow, K. & K. Johnson, **Communicate 1**, . Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

46- Munly J.: **Communicative Syllabus Design**, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

47- Mansour, M.: "Arabic, What and When to Teach" in **The Teaching of Arabic, Monograph Series on Language and Linguistics**, Panel II, Washington, D.C. Georgetown University Press, 1959.

48- Richards, J. & T. Rodgers: **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

49- Riley, P.: **Discourse and Learning**. London, Longman, 1985.

50- Rivers W.: **Communicating Naturally in a Second Language**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

51- Rivers, W.: **Interactive Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

52- Rivers, W.: **A Practical Guide to the Teaching of English** . Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

53- Savignon, S.: **Communicative Competence, Theory and Classroom Practice**. Reading, Adison- Wesley Publishing Company, 1983.

54- Scott, R. "Speaking" in Johnson, K & K. Marrow, (eds), **Communication in the Classroom**. London, Longman, 1983.

55- Sheldon, L.E.: "Evaluation ELT Textbooks and Materials" in **ELT Journal**. Vol. 42, No 4, October 1988.

56- Stern, H. H.: **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1983.

57- Steveck, E. W.: **A Way and Ways**. Rowley, Newbery House Publishers Inc., 1980.

58- ----------------- : **Teaching and Learning Languages**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

59- Strickland, R.: **The Language Arts in the Elementary School**. Lexington, D.C. Heath and Company, 1969.



60- The Encyclopedia Britannica. Vol. 3 **Micropedia,** 15th ed, 1986.

61- White, R. "Reading" in Johnson, K. & K. Morrow (eds), **Communication in the Classroom**. London, Longman, 1983.

62- Widdowson, H. C.: **Teaching Languages as Communication**. Oxford, Oxford University Press, 1981.

63- Wilkins, D.: Some Issues in Communicative Language Teaching and their Relevance to the Teaching of Languages in Secondary School" in Johnson, K. and D. Rorler (eds) **Prespective in Communicative Language Teaching**. London, Academic Press, 1983.



الدراسة الثالثة

المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها

«دراسة ميدانية»

مقدمة

أبرزت الدراسات اللغوية عـددا من المفهومات الرئيسيـة التي تهم معلمي اللغات الأجنبية إلى درجة كبيرة، ومن هذه المفهومات:

١- أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف الناس في مجتمع معين على دلالاتها، وما الكتابة إلا تسجيل لهذه الرموز، ونقل لها من صورتها المنطوقة إلى صورة يتناقلها الناس عبر مراحل الزمان وحدود المكان، وهي مع ذلك صور تقريبية يجب أن تكون صادقة قدر الإمكان للصوت الإنساني.

٢- أن اللغة، أي لغة تشتمل على عدد محدود من الأصوات، وذلك من وجهة نظر وظيفية، أي تنظر إلى ما يدخل في الاستخدام الفعلي من هذه الأصوات وما يمكن ملاحظة أثره.

٣- أن هذه الأصوات يربطها نظام ذو أنماط عامة طبقا لعادات لغوية وصوتية يعتادها الشعب الذي يتحدث هذه اللغة.

في ضوء هذه المفهومات الثلاثة يتبين لنا أن اللغة في جوهرها نظام صوتي. ولست أحسب أن ثمة لغة إنسانية يستخدمها البشر لتحقيق الاتصال بينهم دون أن يكون لها نظامها الصوتي الخاص. ومن ثم لا ينبغي ونحن نعلم اللغة أن نغفل الأصل في اللغات، وهو النظام الصوتي الذي يحكمها مضحين به في سبيل تعليم مهارات أخرى.

من أجل هذا تحتل الأصوات في برامج تعليم اللغات مكانة كبيرة تتناسب أهمية ووزنا مع ما للأصوات من أهمية في هذه اللغات ووزن.

ومع التسليم بهذه الحقائق، يواجه تعليم الأصوات في برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مشكلات متعددة، تعزى إلى عوامل كثيرة. ولعل من أهم هذه العوامل، غياب أدوات التقويم المناسبة التي يمكن عن طريقها تشخيص مشكلات الدارسين في نطق الأصوات العربية، وافتقاد الميدان إلى دراسات تكشف لنا عن أساليب تحديد مستويات الأداء الصوتي عند الدارسين في مثل هذه البرامج.

والدراسة الحالية محاولة للتصدي لهذه المشكلة التي يواجهها المشتغلون بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.



الفصل الأول

مشكلة الدراسة

تحديد المشكلة:

المشكلة الرئيسية التي تتصدى لها هذه الدراسة هي: كيف يمكن تعرف المشكلة الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ وما أهم الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في حل هذه المشكلات ؟

وتنحل هذه المشكلة إلى الأسئلة الآتية:

١- ما أهم مهارات الأداء الصوتي التي يجب أن يكتسبها الدارسون في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقبن بها ؟ وكيف يمكن قياس مدى اكتساب الدارسين لهذه المهارات ؟

٢- ما أهم مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٣- ما أهم المقترحات التي تساعد على تخطى مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين ؟ وكيف يمكن تنمية قدرتهم على الأداء الصوتي الجيد في اللغة العربية ؟

حدود الدراسة:

تتحرك هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

١- **من حيث عينة الدراسة:** طبق اختبار الأداء الصوتي على عدد محدود من غير الناطقين باللغة العربية (١٢٥ دارسا). ولقد يفيدنا في تقنين الاختبار أن يعاد تطبيقه على عينة أكبر وفى ظروف مختلفة تضمن تمثيل المجتمع الذي يصلح له هذا الاختبار.

٢- **من حيث طبيعة الاختبار:** ليس هذا اختبارا تحصيليا achievement test ، يرتبط بمقرر دراسي معين في برنامج محدد، كما أنه ليس اختبارا من

اختبارات الاستعداد aptitude، يتنبأ لنا بدقة عن مستوى أداء الدارسين. إن لاختبارات الاستعداد خصائص معينة، ويتطلب إعدادها إجراءات خاصة لم تتوافر لاختبار الأداء الصوتي.

إن هذا الاختبار أقرب في طبيعته إلى الاختبارات التشخيصية diagnostic، التي يمكن من خلالها تعرف المشكلات التي يواجهها المتعلم. والجدير بالذكر هنا، هو أنه وإن روعي في اختيار مفردات الاختبار وتراكيبه، أن تكون من المواد التعليمية التي يدرسها العمانيون العائدون، إلا أن تنوع المفردات والتراكيب، وتعدد المهارات المقيسة، واختلاف الكتب المقررة (أربعة كتب)، وضم البرنامج لدارسين من مستويات لغوية مختلفة ولغات متباينة، كل هذا يجعلنا نطمئن إلى صلاحية هذا الاختبار لأن يطبق في برامج أخرى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣- **من حيث تقنين الاختبار:** يتطلب تقنين الاختبارات كما نعلم عدة أمور، منها كِبَر عدد أفراد العينة، وتنوعها، بحيث تمثل المجتمع الأصلي الذي تجرى عليه هذه الاختبارات، وإعداد معايير norms مختلفة تتناسب مع المستويات المختلفة لأفراد العينة، فضلا عن الإجراءات التي يستلزمها تحديد صدق الاختبار وثباته ومعالجة بياناته إحصائيا. ولا شك أن هذا الاختبار يتطلب هذه الإجراءات كلها من أجل تقنينه.

٤- **من حيث تحليل استجابات الدارسين:** كشف تطبيق اختبار الأداء الصوتي عن مشكلات كثيرة يعاني منها الدارسون. ولقد اقتصر تحليلنا على الجوانب التربوية الخاصة بهذه المشكلات ولعله من الأكثر فائدة واستثمارا لكل نتائج تطبيق الاختبار في الدراسات القادمة إن شاء الله، إبراز العلاقة بين هذه المشكلات وبين اللغات الأم عند الدارسين، واستخدام منهج تحليل الأخطاء في دراستها.

٥- **من حيث المعالجة الإحصائية:** تسمح البيانات التي يجمعها تطبيق اختبار الأداء الصوتي، باستخدام أساليب إحصائية مختلفة، تسفر عن نتائج مهمة تتصل بالمتغيرات الكثيرة التي تتناولها هذه الأداة إلا أن الظروف التي أعدت فيها هذه الأداة ومنها ضيق وقت المهمة في سلطنة عمان، والعجلة في تعرف النتائج، لم تمكّن من تنوع أساليب المعالجة الإحصائية، فضلا عن أن الهدف الأساسي من الدراسة الحالية هو تقديم هذه الأداة وليس الحديث التفصيلي عن المشكلات الصوتية عند العمانيين العائدين.

٦- **من حيث المهارات المقيسة** : اقتصرت هذه الدراسة على عدد من مهارات الأداء الصوتي، ولا شك أن مهارات الأداء الصوتي، تغطى مختلف جوانب النظام الصوتي في اللغة العربية، ولعل اختبار الأداء الصوتي بصورته الحالية يفتح الباب لإعداد مقياس آخر يستوفى باقي مهارات الأداء الصوتي.

أهمية الدراسة:

يتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تحقق الأهداف التالية إن شاء الله:

١- إبراز أهمية الأصوات فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يساعد على إدراك موقعها فى هذه البرامج وبذل الجهد والوقت اللازمين لتعليمها بما يتناسب مع هذا الموقع .

٢- التحديد الدقيق لمهارات الأداء الصوتى التى يجب أن يكتسبها الدارسون فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يسهم فى وضع تصور لبرامج تنمية هذه المهارات.

٣- تشخيص مشكلات الدارسين فى نطق الأصوات العربية مما يساعد على إقتراح أساليب العلاج المناسبة.

٤- تقديم نموذج لاختبار الآداء الصوتى يمكنه وضع اختبارات أخرى مماثلة له مما يساعد على توفير أدوات قياس الآداء الصوتى والذى يعانى من ندرة مثل هذه الأدوات.

٥- فتح الباب أمام دراسات آخرى مستقبلية فى مجال مهارات الآداء الصوتى سواء من حيث تحديدها، أو قياسها، أو تنميتها. وذلك فى المستويات المختلفة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أقسام الدراسة:

في ضوء الأسئلة الثلاثة السابقة تنقسم الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

١ ـ **مهارات الأداء الصوتي وقياسها**: ويتناول هذا القسم الحديث عن أهم مهارات الأداء الصوتي التي يجب أن يكتسبها الدارسون في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم أداة من أدوات البحث العلمي التي يمكن عن طريقها قياس هذه المهارات عند الدارسين وتحديد مشكلاتهم فيها.

٢ ـ الدراسة الميدانية: ويتناول هذا القسم الحديث عن تجربة قام بها الكاتب على كل من الدارسين والدارسات في برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إحدى البلاد العربية، ويقدم بعض التوصيات التي تسهم في علاج مشكلات الأداء الصوتي السابق الكشف عنها.

٣ ـ توصيات الدراسة: ويتناول هذا القسم مناقشة بعض المقترحات الخاصة بطرق تدريس الأصوات العربية، ويقدم بعض التوصيات التي تسهم فى علاج مشكلات الأداء الصوتي السابق الكشف عنها.



الفصل الثاني

مهارات الأداء الصوتي

مقدمة:

ينبغي قبل الحديث عن مهارات الأداء الصوتي توضيح الجوانب المتصلةبأصوات الكلام.

إن لأصوات الكلام ثلاثة جوانب متصلة كما يوضح بلومفيلد (٢٠) وكمال بشر (١٠، ص ١١، ١٢) . هذه الجوانب الثلاثة هي:

١ ـ جانب إصدار الأصوات Production أو الجانب العاطفي articulatory aspect وهو ما يشار إليه كذلك بالجانب الفسيولوجي أو العضوي للأصوات، ويتمثل هذا الجانب في عملية النطق من جانب المتكلم وما تنظمه هذه العملية من حركات أعضاء النطق.

٢ ـ جانب الانتقال أو الانتشار في الهواء transmission ويتمثل هذا الجانب في الموجات الصوتية المنتشرة في الهواء نتيجة لحركات أعضاء النطق.

٣ ـ جانب استقبال الصوت reception أو الجانب السمعي auditory aspect ويتمثل ذلك في تلك الذبذبات المقابلة للموجات الصوتية والتي تؤثر في طبلة أذن السامع، وتعمل عملها في ميكانيكية أذنه الداخلية وفى أعصاب سمعه حتى يدرك الأصوات.

وما يهمنا في تعليم اللغات هنا هو الجانبان الأول والثالث، أي إصدار الأصوات واستقبالها. والحديث عن كل منهما في ميدان تعليم اللغة لغير الناطقين بها يتضمن أمرين: ففي إصدار الأصوات نتناول نطق الأصوات ومهارات الكلام، وفي استقبال الصوت نتناول إلف الأصوات ومهارات الاستماع الجيد وعلاج الأذن المستقبلة.

المهارات الصوتية:

والمتأمل في برامج تعليم اللغات الأجنبية أو أدلة المعلمين المصاحبة لكتب ومناهج تعليم هذه اللغات يجدها تحدد المهارات اللغوية الواجب تعليمها للدارسين في كل مرحلة

من مراحل تعليم اللغة. وتبدو الصيغة الإجرائية في تحديد المهارات اللغوية في كثير من هذه البرامج والأدلة.

وبالمنطلق نفسه، لم يعد ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قادرا على تقبل عبارة مثل: إكساب الدارسين المهارات اللازمة لتعرف ونطق الأصوات العربية ". ليس الميدان كما قلنا قادرا على تقبل مثل هذه العبارات، ولم يعد المشتغلون فيه مستعدين لشرائها ! إن مثل هذه العبارات الفضفاضة عملة بلا رصيد في بنوك تعليم اللغات، حيث ينبغي تحديد المقصود بهذه المهارات والوقوف على درجة لزوميتها وبيان مستوى الأداء المطلوب، وباختصار ينبغي أن تصاغ هذه المهارات في عبارات سلوكية تمكن من ملاحظتها وقياسها وتحديد خطوات تنميتها عند الدارسين.

والواقع أن العجز عن تحديد المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها الدارسون في نهاية كل مستوى من مستويات تعليم اللغات الأجنبية يمثل مشكلة كبيرة تقف أمام المشتغلين بتعليم هذه اللغات سواء على المستوى التخطيطي أو التنفيذي.

ويصدق هذا القول إلى درجة كبيرة على ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ يفتقد هذا الميدان إلى دراسات علمية جادة تحدد مستويات الأداء المنشود في مختلف عناصر اللغة (أصوات، مفردات، تراكيب، ثقافة) وعلى مستوياتها الثلاثة الرئيسية (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم). ومعهذا، ينبغي الإشارة إلى دراسة أجريت بجامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية استهدفت تحديد المهارات التي يجمع عليها عدد من الدارسين للعربية كلغة ثانية، وكذلك عدد من الخبراء والمشتغلين بتعليمها (يونس ٣٩). ولقد انتهى الباحث إلى أن المهارات الآتية تمثل الأهداف التي ينبغي أن يسعى إلى تحقيقها برامج تعليم العربية كلغة ثانية على مستوى المبتدئين في مجال الصوتيات. هذه المهارات هي:

١) الاستماع ويشمل التمييز والفهم،

أ - أما التمييز فيشمل كلا مما يأتي:

١- تعرف الأصوات العربية.

٢- التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة.

٣- التمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية.

٤- تمييز الحروف المضعفة.

٥- تعرف التنوين وتمييزه.

٦- التمييز بين الكلمات طبقا لتشكيلها أو ضبطها.

٧- تعرف التنغيم.

ب ـ أما الفهم فيشمل كلا مما يأتي:

١- فهم الأفكار الرئيسية التي يبدو أن المتكلم يهدف إلى التعبير عنها.

٢- فهم الأسئلة في المواقف العامة أو المشتركة.

٢) الحديث ويشمل النطق والتعبير:

أ ـ أما النطق فيشمل كلا مما يأتي:

١- النطق الصحيح للأصوات العربية.

٢- إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجا والتفريق بينها.

٣- إنتاج الحركات القصيرة والطويلة والتفريق بينها في الحديث.

٤- استخدام نمط التنغيم المناسب في الحديث.

٥- السيطرة على ضبط الحروف أو تشكيلها.

ب ـ أما التعبير فيشمل كلا مما يأتي:

١- تعبير الفرد عن نفسه بلغة مفهومة في وحدة فكرية تامة في مختلف المواقف مثل السفر وطلب الطعام........ إلخ.

٢- استخدام الجمل القصيرة مع النبر والتنغيم المناسبين.

٣- استخدام الأسئلة بسهولة.

وواضح من هذه المهارات أن منها ما لا يتصل بعملية النطق كما أن منها ما يصعب علينا ملاحظته وقياسه. وعلى أية حال، يهمنا من هذه المهارات ما كان متصلا بالأداء الصوتي.

والمتأمل في كتب تعليم اللغات الأجنبية، وكذلك أدلة مناهج تعليم هذه اللغات يجدها تعرض لعدد من مهارات الأداء الصوتي أكثر من تلك التي وردت في الدراسة



السابقة (ارجع إلى: لادو ٢٥، وريفرز ٣٢ ، وفاليت ٣٨ ، وبنثي ولانج ١٩ ، ودليل ميشجان ٢٨، وربنسون ٣٣ ؛ وأبشر ٣٧) ولعل مصدر ذلك هو أن المهارات الواردة في هذه الكتب أكثر تفصيلا، وأدق تحديدا.

وسوف نركز في هذه الدراسة على أهم مهارات الأداء الصوتي التي تكاد تجمع عليها كتابات تعليم اللغات الأجنبية. هذه المهارات هي:

١- نطق الأصوات في شكلها المجرد (منفصلة).

٢- نطق الأصوات وقد وردت في كلمات.

٣- نطق الأصوات الواردة في جمل.

٤- نطق الأصوات الواردة في نص متكامل.

٥- السرعة في نطق الكلمات المكتوبة (أي قراءة النص بإيقاعه الطبيعي normal tempo دون بطء أو تباطؤ).

٦- معرفة مواطن الوقوف الجيد (مدى إلمامه بوظيفة علامات الترقيم punctuation وقدرته على استخدامها بشكل مناسب).

٧- نطق حروف المد نطقا صحيحا.

٨- التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة.

٩- صحة النبر stress في قراءة الجمل.

١٠- صحة التنغيم intonation عند التعبير في مواقف طبيعية.

وفيما يلي توضيح للأساس العلمي الذي يكمن وراء كل مهارة من هذه المهارات العشر، وموقع كل منها في اختيار الأداء الصوتي.

١- نطق الأصوات في شكلها المجرد (منفصلة):

أودع الله في جهاز النطق عند الإنسان مرونة تجعله قادرا على اختراع عدد كبير جدا من الأصوات، ومع ذلك فعدد الأصوات التي تستعملها أي لغة من لغات البشر محدود. وينقسم هذا العدد نفسه إلى قسمين:

عدد الأصوات الفعلي الذي يستعمله متحدثو اللغة، وعدد الأصوات الوظيفي الذي يمكن تحديده، والذي تأخذه رموزه شكلا مكتوبا يتمثل في الحروف والحركات. إن

المتكلم يحس أن الأصوات التي ينطق بها أو التي يدخلها في تنظيم اللغة التي يتكلم بعيدة عن عدد رموز لغته المكتوبة، ولكن الشكل أو الحرف هو الذي يقارب بين الأصوات ويحولها إلى رموز (ريمون طحان ٦، ص ٦٤).

لكل لغة إذن عدد محدود من الحروف الأبجدية التي ترمز إلى أصوات معينة، والتي يحكمها نظام معين يعرفه علماء الأصوات. ومن المهارات التي يجب أن يكتسبها متعلم اللغة الأجنبية أن يربط بين الرمز الكتابي وما يعادله من أداء صوتي مناسب، ومن المعروف أن إنتاج الصوت عمل فردى، وهذا من شأنه أن يخلق تفاوتا بين الناس في نطق بعض الأصوات، مع ما لهذه الأصوات من رموز كتابية.

ومن المعروف أيضا أن متعلم اللغة الأجنبية، ينقل بشكل لا إرادي عاداته اللغوية التي يمارسها في استخدام لغته الأم إلى اللغة الجديدة التي يتعلمها ومنها عاداته في نطق الأصوات.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال يحتوى على الحروف الأبجدية العربية، وهي في شكلها المنفصل حتى تستكشف مدى قدرة الدارس على نطقها نطقا صحيحا نستطيع من خلاله تحديد مستوى الدارس في نطق كل صوت على حدة، كما نستطيع الوقوف على أشكال التداخل اللغوي التي تحدث عند نطق الدارس للأصوات العربية منفصلة.

٢- نطق الأصوات وقد وردت في كلمات:

من الحقائق الثابتة في ميدان الأصوات أن الصوت يتلون ويتأثر بالأصوات المجاورة له. قد ينطق الصوت في شكله المنفصل بطريقة، بينما ينطق وهو في الكلمة بطريقة أخرى تبعا لموقعه من الكلمة التي ورد فيها. إن الطريقة الدقيقة لنطق الصوت تختلف باختلاف ما يجاوره من حركات. تصدق هذه الظاهرة سواء في الصوائت "الحركات". فاللام " صامت " مثلا تنطق في كلمة (له) نطقا يختلف عن نطقها في لفظ اسم الجلالة (الله)، والباء كذلك تتفاوت بين الترقيق والتفخيم في الكلمتين (بئر وصبر). والفتحة " صائت " مثلا تأتى بعد السين مختلف عنها بعد الصاد، ولنقرأ هاتين الكلمتين " سدّ " صدّ لنلمس هذا الفرق.

ومن المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها أن ينطق الأصوات نطقا صحيحا سواء بالترقيق أو التفخيم بالهمس أو الجهر طبقا لموقعها من الكلمة.



من هنا اشتمل الاختبار على سؤال يحتوى على عدد من الحروف الأبجدية المقصودة الواردة في كلمات. ولقد روعي في اختيار هذه الحروف أن تكون ممثلة لأصوات. يواجه غير الناطقين بالعربية عادة مشكلات معينة في نطقها حسب لغاتهم الأولى (مثل الثاء والحاء والضاد والغين) لعدم وجودها فى أبجدياتهم ولغاتهم.

٣- نطق الأصوات الواردة في جمل:

يلحق بالأصوات، كما سبق، تغير في نطقها حسب موقعها في الكلمات التي ترد فيها. والقول نفسه يصدق على نطق الأصوات حسب موقع كلماتها في الجملة.

إن الصوت الواحد ذو صور نطقية عدة، تتنوع بتنوع السياق الذي يقع فيه وعلى سبيل المثال، يتفاوت نطق الصوت الواحد بين الترقيق والتفخيم حسب موقع الكلمة التي ورد فيها في الجملة. فصوت اللام في لفظ الجلالة ينطق في شبه الجملة (باسم الله) مرققا، بينما ينطق مفخما في الجملة (الله أكبر) وذلك كما نرى لتفاوت موقع لفظ الجلالة في الجملة الثانية، عندما لا تسبقه أصوات أخرى.

ومن المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها متعلم اللغة الأجنبية أن يميز بين الصوتين حسب ورود كلماتها في جمل معينة.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال يحتوى على عدد مقصود من الحروف الأبجدية الواردة في كلمات معينة، وقد وردت هذه الكلمات في جمل ذات معنى.

٤- نطق الأصوات الواردة في نص متكامل:

القراءة الجهرية ميدان خصب لكشف المشكلات الصوتية التي تواجه الدارسين والأخطاء التي يرتكبونها. والمعلم الناجح هو الذي تتوفر لديه حساسية يستطيع بها التقاط أخطاء الدارسين في نطق بعض الأصوات الواردة في النص المقروء، والتي يرتكبها الدارس عادة بسبب السرعة في القراءة وبشكل لا إرادي، حيث لا يشعر الدارس عادة بحاجة إلى التركيز على كلمات أو أصوات بذاتها.

إن القراءة الجهرية للنص موقف طبيعي قد يتعرض متعلم اللغة الأجنبية له، وهو موقف يختلف بلا شك عن موقف يقتصر الأمر فيه على قراءة حروف مجردة، أو كلمات مفردة.

إن الدارس في أثناء قراءته لنص ما قراءة جهرية إنما يقرؤه عادة بإيقاع طبيعي normal tempo أو قريب منه، ومن ثم تكون هذه القراءة فرصة لتقييم أدائه في نطق أصوات معينة يقصدها القائم بالاختبار دون انتباه مقصود من الدارس لها.

هذا.. وقد يرد الصوت الواحد في أكثر من كلمة. مما يعطى له اختلافات في النطق تنشأ من تجاور الكلمات. والدارس الجيد هو الذي يستطيع أن يدرك هذه الاختلافات فينطق كل الأصوات في مكانه بالصورة التي يجب أن ينطق به.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال يتضمن نصا من ثلاثة أسطر (٢٨ كلمة)، يكلف الدارس بقراءته جهريا في الوقت الذي يلتفت القائم بالاختبار فيه إلى طريقة الدارس في نطق أصوات محددة وردت في كلمات معينة.

٥. السرعة في نطق الكلمات المكتوبة:

الكفاءة والسرعة والفهم مهارات أساسية من مهارات القراءة الجهرية ويقصد بالكفاءة هنا قدرة الدارس على نطق الأصوات نطقا صحيحا دون إحلال للأصوات أو إبدال لها أو عجز عن تعرفها وإدراكها أو غير ذلك من أنواع الأخطاء في ميدان تعرف الرموز المكتوبة. ويقصد بالسرعة هنا قدرة الدارس على التعرف السريع على الرموز المكتوبة، أي الربط بينها وبين أصواتها وقراءتها دون تردد أو تباطؤ. إن من سمات القارئ الجيد سعة مدى تعرفه للكلمات التي يقرأها، وقدرته على الاستمرار في القراءة متنقلا من كلمة إلى أخرى ومن سطر إلى سطر آخر دون انتكاس أو توقف.

أما الفهم فيقصد به هنا قدرة الدارس على أن يدرك ما تنقله الكلمات من معان وما تحمله من دلالات، فلا يقتصر الأمر عنده في القراءة الجهرية على ترديد كلمات معينة، حتى إذا طلب منه ذكر ما فهم استوقف سائله ليعيد الكرة من جديد وقد منح هذا الوقت معطيا هذه المرة لفهم معنى ما قرأ.

ولقد استهدف العنصر السابق قياس مدى كفاءة الدارس في نطق الحروف الأبجدية والتمييز بين أصواتها، ويستهدف العنصر التالي قياس مدى قدرة الدارس على فهم المقروء، كما يتضح فيما بعد. أما العنصر الحالي فيستهدف قياس مدى قدرة الدارس على تعرف الرموز وقراءة الكلمات دون تباطؤ أو تردد.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال حول النص السابق الإشارة إليه، مستهدفا تعرف مدى قدرة الدارس على الاتصال بالرموز وقراءتها قراءة جهرية مناسبة وبسرعة معقولة.



٦- معرفة مواطن الوقوف الجيد:

استهدف العنصران السابقان قياس مدى كفاءة الدارس وسرعته في القراءة الجهرية ويستهدف العنصر الحالي قياس مدى قدرته على فهم معنى المقروء من خلال مؤشر واضح من مؤشرات فهم المقروء وتمثل معناه، ألا وهو تعرف المواطن الجيد للوقوف في أثناء قراءته.

إن من خصائص القارئ الجيد أن يكون قادرا على الأداء المعبر في القراءة الجهرية، ومن مظاهر هذه القدرة الوعي بالمواطن التي يحسن الوقوف عندها. وبعبارة اصطلاحية نقول إنه هو الذي يُلم بوظيفة كل من علامات الترقيم، ويستطيع استخدامها بشكل مناسب، فيعطى في موضع النقطة مثلا نغمة انتهاء الحديث، ويعطى في موقع الفاصلة نغمة المتأهب لمواصلة الحديث، وغير ذلك من أداءات مختلفة ترتبط بعلامات الترقيم المختلفة.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال حول النص السابق نفسه مستهدفا تعرف الكلمات التي يقف عندها القارئ لنرى مدى قدرته على فهمه النص المقروء وتمثله المعاني المختلفة التي يحملها. ومعرفته وظائف علامات الترقيم.

٧- نطق حروف المد نطقا صحيحا:

الحركات هي القسم الرئيسي الثاني من الأصوات اللغوية، وتستمد الحركات أهميتها في تعليم اللغة لغير الناطقين بها من عدة حقائق من أهمها:

- أن الحركات تختلف من لغة إلى أخرى اختلافا كبيرا.
- أن الحركات أصعب من الأصوات الصامتة في النطق إلى حد بعيد.
- أن الخطأ في الحركات عامل رئيسي من عوامل عدم الفهم.
- أن الخطأ في نطق الحركات أوضح منه وأظهر في نطق الأصوات الصامتة.

والحركات في العربية نوعان، هما:

- قصيرة ويشار إليها في الكتابة بالعلامات التقليدية المعروفة (فتحة وضمة وكسرة).
- طويلة وهى المعروفة بحروف المد أو حروف المد واللين أو حروف اللين (الألف والواو والياء).

ومن المهارات التي يجب أن يكتسبها متعلم العربية من غير الناطقين بها أن يكون قادرا على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال يقيس مدى قدرة الدارس على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة ونطق حروف المد نطقا صحيحا.

٨- التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة:

الوحدة الصوتية phonem هي أصغر وحدة لغوية تميز بين كلمة وكلمة وتعبر عن قيمة أبجدية واحدة، ويؤثر ورودها في الكلمة من حيث إعطاؤها معنى معينا يختلف عنه لو أن وحدة صوتية أخرى وردت في الكلمة نفسها (ريفرز ٣٢، ص ١١٣).

وظيفة الفونيم إذن هي إعطاء الكلمات قيما لغوية متميزة حيث تحدث اختلافات نحوية وصرفية ودلالية.

ومتعلم اللغة العربية الجيد هو الذي يستطيع التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة.

ومن الأساليب التي تستخدم لقياس هذا التعرف تقديم ثنائيات صغرى minimal pairs تتفق في جميع الأصوات باستثناء صوتين يتشبهان (ولا يتماثلان) نطقا وإن كانا يختلفان كتابة.

ومن هنا اشتمل الاختبار على سؤال يتضمن عددا من الكلمات التي يتفق كل اثنين منهما في الحروف باستثناء حرف واحد في كل منهما، مثل (ثناء، سناء).

٩- صحة النبر في قراءة الجمل:

يقصد بالنبر stress على مستوى الكلمة إظهار صوت معين على غيره من الأصوات التي تشتمل عليها هذه الكلمة. وهذا الإظهار من شأنه إحداث تغيرات معينة في الكلمة. فكلمة مثل (وَيلكُّ) بفتح الياء وضم اللام مع تشديد الكاف غير كلمة (وَيْلُك) بفتح الواو وسكون الياء وضم اللام، إذ تكتسب معنيين مختلفين، حيث يقع النبر في الكلمة الأولى على المقطع الثاني وهو" لام ضمة "، بينما يقع النبر في الكلمة الثانية على المقطع الأول وهو " واو فتحة " (فاطمة محجوب ٩، ص ١٥) (١).

---

(١) يورد الكاتب هذا الرأي للدلالة على وجود النبر في العربية وإن كان يختلف مع المؤلفة في المثال الذي أوردته.

أما على مستوى الجمل Sentence - stress فيقصد بالنبر الإظهار الصوتي لكلمة معينة بحيث تبرز على رفاقها في الجملة، وتحتل مكان الصدارة فيها.

وتختلف النبرة باختلاف نوع الجمل، تقريرية كانت أو استفهامية أو تعجبية، إلى غير ذلك من أنواع مختلفة للجملة، فضلا عن اختلاف النبر باختلاف الحالة الانفعالية للمتحدث نفسه في كل جملة.

ومن المهارات التي يجب أن يكتسبها متعلم العربية من غير الناطقين بها، أن يكون قادرا على قراءة الجمل قراءة صحيحة بما يلزمها من تلون في أسلوب الأداء حتى يظهر الاختلاف بين جملة وجملة وبين موقف وآخر.

ولننظر على سبيل المثال في هذه الجملة " ما أجمل السماء " إن طريقة النبر الواقعة على كلمتي " ما أجمل " تحدد لنا ما إذا كان المقصود بالجملة التعبير عن التعجب لجمال السماء أو الاستفهام عن شئ أجمل منها. فإذا قرأها الدارس هكذا:

ما | أجمل | السماء

أفادت التعجب حيث وقع النبر على كلمة " أجمل " وارتفع إيقاع المتحدث عندها. إن كلمة " أجمل " هنا تمثل منطقة إظهار الصوت. أما إذا قرأها هكذا.

ما | أجمل السماء

أفادت الاستفهام حيث وقع النبر على كلمة " ما "، وهي تقوم في هذه الجملة مقام الشيء الذي نسأل عنه.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال تقدم للدارس فيه جملتان من النص المقروء السابق الإشارة إليه، وإحدى هاتين الجملتين للتعجب والأخرى للاستفهام، والهدف من هذا السؤال استكشاف مدى قدرة الدارس على وضع النبر الصحيح عند قراءة الجملة العربية.

١٠- صحة التنغيم عند التعبير في مواقف طبيعية:

التنغيم intonation قريب إلى النبر في الجمل sentence - stress إنهما متشابهان إلى درجة كبيرة. إن نغمة إلقاء الجملة عامل رئيسي من عوامل تحديد المقصود منها، استفهاما أو طلبا أو تمنيا أو تعجبا أو تقريرا أو استهزاء وسخرية أو غير ذلك. واللغة العربية، شأن اللغات الأخرى، يلعب التنغيم فيها دورا كبيرا، كما أنه عنصر الاختلاف الرئيسي بين اللهجات العربية، والمتعلم الجيد هو الذي يعرف طريقة التنغيم المناسبة عند الحديث، فيتلون أداؤه الصوتي بالشكل الذي ينقل المعنى المراد، ويحقق بينه وبين السامعين أقصى درجة من درجات الاتصال.

ومن الأساليب التي يمكن عن طريقها قياس مدى قدرة الدارس على فهم التنغيم في اللغة العربية، تعريضه لمواقف شبه طبيعية يطلب منه فيها أن يلقى بعض الجمل ذات الطابع الخاص في التنغيم، ويتم من خلال طريقة إلقائه هذه الجمل تقييم أدائه الصوتي.

من هنا اشتمل الاختبار على سؤال يتم من خلاله تكليف الطالب بإلقاء ثلاث جمل يوجّه في الأولى سؤالا لزميل بجواره، ويطلب في الثانية من هذا الزميل شيئا، ويعبر عن غضبه في موقف ما.

هذا عن الأساس العلمي لمهارات الأداء الصوتي التي يتناولها هذا الاختبار، وسوف يتبين عند الحديث عن صدق محتوى الاختبار مدى تمثيله لهذه المهارات.



الفصل الثالث

قياس الأداء الصوتي

مقدمة :

الواقع أن قياس مهـارات الأداء الصوتي يواجه مشكلات متعـددة، منها ما يتعلق بالتحديد الإجرائي للمـهارات المراد قياس مدى اكتساب الدارسين لهـا، ومنها ما يتعلق بتصمـيم المواقف القادرة على استثارة هذه المهارات عند هؤلاء الدارسين،ومنهـا ما يتعلق بإجـراء تطبيق أدوات القـياس ومـا يستلزمـه من إمكانيـات، ومنها مـا يتعلق بطريقـة التصحيح ومـا تتطلبه من موضوعية، وأخـيرا منها ما يتعلق بالمتغـيرات المحيطة بالموقف التقويمي ككل.

أدوات القياس :

وطرق قياس مهارات الأداء الصـوتي عند الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كثيرة، منهـا ما هو لفظي مثل إلقاء الأسئلة وتلقى إجابات الدارسين، وكذلك إلقاء عـبارات أخرى تستثـير الدارس للحديث ونطق الأصوات المرغوب اخـتيار قـدرتهم على نطقـهـا، وكـذلك استـخـدام القـراءة والتـرجمـة، واختـبار التـذكـر memorization، والاسترجاع recall، واختبارات التكملة، ومواقف التنغيم الصوتي. وتقف في مقابل هذه الطرق طرق أخرى لقـياس مدى اكتساب مهارات صـوتية معينة. هذه الطرق الأخرى تتلخـص في استخدام الـصور واستثـارة الدارسين للتعليق عليـها. وليس هذا مجال الحـديث التفصيلي لخصـائص كل طريقة من هذه الطرق، ولكن المهم هنا هو الحديث عن استخدام القراءة كطريقة من طرق قياس مهارات الأداء الصوتي عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ولاستـخدام القراءة في قـياس مهـارات الأداء الصوتي من المزايا مـا يشجع على الأخذ بهـا، إلا أن لها أيضـا من المشكلات ما ينبـغي الإشارة إليـه. فمن مزايـاها أنها أسلوب موحد لا يتيـح مجالات لتفاوتات كبيـرة بين الدارسين في الموقف التقويمي. إن

استلام كل منهم ورقة ينطقون ما فيها من أصوات ويقرأون ما فيها من نصوص أمر يحقق قدرا من الموضوعية في إجراءات الاختبار، مما يفقده كثير من الطرق الأخرى في قياس مهارات الأداء الصوتي، كما أنها أسلوب دقيق، يضمن تصميم الموقف المناسب لاستثارة الاستجابة المرغوبة عند الدارسين بدرجة كبيرة، في الوقت الذي لا يصل فيه كثير من الطرق الأخرى إلى هذه الدرجة، وأخيرا فهي أسلوب بسيط لا يتطلب أكثر من تعريض الدارس إلى موقف يقوم فيه بالقراءة الجهرية لحروف وكلمات وجمل ونصوص معينة من أجل قياس مهاراته في الأداء الصوتي.

بقي بعد ذلك الإشارة إلى المشكلات التي يثيرها عادة استخدام القراءة لقياس مهارات الأداء الصوتي عند الدارسين في برامج تعليم اللغات الأجنبية. من هذه المشكلات أن بعض الدارسين لا يعرفون القراءة. وقد يتطلب الأمر قياس مدى استعداد الدارسين في بداية برنامج تعليم اللغة الأجنبية (العربية هنا) لنطق الأصوات الجديدة، وتشخيص المشكلات الصوتية التي يحتمل أن يواجهها حتى يمكن وضع تصور لتلافيها أو علاجها. في هذه الحالة يصبح من المستحيل تقديم اختبار في الأداء الصوتي يعتمد على القراءة.

ولمواجهة مثل هذا الموقف اقتراحان، أحدهما أن يجيب الدارس على اختبارات الاستعداد اللغوي language aptitude، التي تشتمل عادة على مجموعة من الأصوات والكلمات المأخوذة من عدد كبير من لغات العالم، ومثل هذه الاختبارات يفيد في التنبؤ بمدى قدرة الدارس على تمييز الأصوات الجديدة وإتقان استخدامها. ولعل خير نموذج لهذه الاختبارات اختبار الاستعداد لتعلم اللغات الحديثة The Modern Language Aptitude Test (٢١): إلا أنه يؤخذ على هذا الاختبار أنه أعد لمتحدثي اللغة الإنجليزية أو الذين يعرفونها.

ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إذن في حاجة إلى اختبار موضوعي يقيس مدى استعداد الدارسين لتعلم هذه اللغة على غرار الاختبار السابق الإشارة إليه.

وحتى يُعَدَّ مثل هذا الاختبار في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها يمكن، وهذا هو الاقتراح الثاني، أن يستخدم بعض عناصر الاختبار الحالي، الذي أعده الكاتب، على أن ينطق الممتحن الأصوات والكلمات والجمل الواردة بالاختبار طالبا من الدارس أن ينطقها وراءه، مسجلا في بطاقة الدارس طريقة الأداء دون معاودة للدارس من أجل الإجادة ودون تعليق له بالسلب أو بالإيجاب.

ومن المشكلات التي تواجه استخدام القراءة في قياس مهارات الأداء الصوتي أيضا ما يحيط بالقراءة الجهرية من ظروف ومتغيرات. مجمل القول: إن استخدام القراءة في قياس مهارات الأداء الصوتي هو بمثابة إقحام لمهارة لغوية ذات طبيعة خاصة في قياس مهارة لغوية ذات طبيعة أخرى، مما يفرض على الموقف التقويمي متغيرات كثيرة دخيلة عليه.

مع كل هذا تظل القراءة الجهرية طريقة من طرق قياس مهارات الأداء الصوتي على افتراض مراعاة المشكلات السابق الحديث عنها والاستعداد للتصدي لها.

الأمر في دراستنا الحالية ليس بهذه الحدة، حيث لم نصطدم بمشكلة العجز عن القراءة عند تطبيق اختبار الأداء الصوتي عند الدارسين العمانيين. فلقد طبق الاختبار عليهم في منتصف العام الدراسي تقريبا مما ضمن لنا استعداد المبتدئين لإنجاز معظم أسئلة الاختبار، تاركين المستويات المتقدمة من أسئلة هذا الاختبار لغيرهم من الدارسين في المستويين المتوسط والمتقدم، هذا فضلا عن أن المحتوى اللغوي للاختبار اعتمد، إلى حد ما، على ما تناولته كتب تعليم العربية في هذا البرنامج. وفيما يلي نعرض للأداة التي استخدمت في دراسة المشكلات الصوتية عن غير الناطقين باللغة العربية.

الفصل الرابع



اختبار الأداء الصوتي

مقدمة:

نتناول في هذا القسم الحديث عن اختبار أعده الكاتب لقياس بعض المهارات الرئيسية للأداء الصوتي عند الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن طريق القراءة الجهرية، وقد طبق هذا الاختبار على الدارسين في فصول تعليم اللغة العربية للعمانيين العائدين بمسقط في منتصف صفر عام ١٤٠١ هـ (أواخر ديسمبر عام ١٩٨٠ م). وفيما يلي نعرض للجوانب المختلفة الخاصة بهذا الاختبار.

هدف الاختبار:

يستهدف هذا الاختبار الوقوف على مستوى الأداء الصوتي للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعرف المشكلات الصوتية التي يواجهها هؤلاء الدارسون.

خطوات إعداده:

مر إعداد هذا الاختبار حتى وصل إلى صورته النهائية من الخطوات التي نجملها فيما يلي:

١- تم تحديد المهارات الصوتية التي يجب أن يكتسبها الدارسون في نهاية برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي يجب قياس مستوى أدائهم فيها. ولقد أمكن تحديد هذه المهارات في ضوء الكتابات العربية والأجنبية الخاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها، وأدلة المعلمين في بعض الكليات والجامعات الأمريكية وأخيرا في ضوء الظروف الخاصة المحيطة ببرنامج تعليم العربية.

٢- تم استطلاع آراء المعلمين حول المشكلات الصوتية التي يشعرون أن الدارسين يواجهونها وذلك عن طريق استبيان Questionnaire أجاب على أسئلته

المعلمون. ولقد ألقت إجابات المعلمين الضوء على العناصر التي يجب أن يشتمل عليها اختبار الأداء الصوتي.

٣- في ضوء نتائج الاستبيان السابق، وفي ضوء نتائج بعض الدراسات الخاصة بالفروق بين اللغتين العربية والإنجليزية، وفي ضوء نتائج مقابلات أجراها الكاتب مع بعض متحدثي السواحلية، تم إعداد قائمة بالمشكلات الصوتية التي يتوقع أن يواجهها الدارسون، ولقد كانت هذه المشكلات المتوقعة معيارا رئيسيا من معايير اختبار عناصر الاختبار وترتيبها.

٤- تم الاطلاع على الكتب الدراسية الأربعة التي كانت مقررة في فصول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولقد روعي في اختيار مفردات الاختبار وجمله وتركيبه ونصوصه أن تكون من هذه الكتب الأربعة، وأن ترتبط المفردات والجمل الجديدة بما تم تدريسه في هذه الكتب مراعاة لمستوى الدارسين وتفاديا لمشكلة استخدام القراءة في اختبار للأداء الصوتي.

٥- تم إعداد قائمة بعدد كبير من المفردات والجمل والنصوص التي مثلت الرصيد الأساسي الذي اختيرت منه وحدات الاختبار. فضلا عن إعداد قائمة بالثنائيات الصغرى minimal pairs التي اخترنا منها عددا لوضعه في سؤال يختبر مدى قدرة الدارسين على التمييز بين الصوتين المتشابهين، ومعرفة أثر الوحدة الصوتية في التمييز بين الكلمات.

٦- من بين المهارات التي يتصدى الاختبار لقياسها عند الدارسين، قراءة النص قراءة متمثلة للمعنى وبأداء معبر، ومن المؤشرات التي تكشف عن ذلك قدرة الدارس على تعرف مواطن الوقوف الجيد والتزامها، وهذا هو الهدف الرئيسي من كتابة علامات الترقيم.

ولقد روعي لقياس هذه المهارة عند الدارسين تقديم نص يقرأونه قراءة جهرية يستطيع المعلم من خلالها أن يحكم على أداء الطالب وتمثيله لمعنى الجمل التي يقرأها.

ولقد حرصنا عند اختيار نص القراءة الجهرية على مراعاة أربعة أمور:

أولها: أن يكون من بين نصوص أحد أجزاء كتاب تعليم اللغة العربية للعمانيين العائدين، **وثانيها:** أن يكون من بين النصوص البسيطة التي لا تشتمل على كلمات طويلة أو عبارات يصعب على الدارس قراءتها، أو معان مجردة تستوقف الدارس ليفهم

معناها، وثالثها: أن يخلو النص وهو في شكله المكتوب في الاختبار من علامات الترقيم، ورابع هذه الأمور: أن تعطى كلمات النص أرقاما تعلوها، حتى يستطيع المعلم أن يسجل الأرقام التي توقف عندها القارئ، فيستكشف من ذلك مدى قدرته على فهم ما يقرأ وتمثله لمعناه وأدائه الجيد في قراءته.

٧- بعد اختيار الكلمات والعبارات التي يتكون منه الاختبار، وبعد صياغتها في شكل وحدات للاختبار، تم تصنيفها وتجميعها في شكل وحدات كبيرة أي أقسام للاختبار وعددها سبعة أقسام رئيسية نتناولها بالتحليل عند الحديث عن صدق محتوى الاختبار.

٨- بعد إعداد الاختبار في شكله المبدئي، مصحوبا بالأدوات الأخرى اللازمة له، تم عرضه على عينة من الخبراء سواء المشتغلين بالنظام التربوي العماني وعلى علم بثقافة هذا المجتمع، أو علماء اللغة، وقد استهدف عرض الاختبار عليهم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار، والذي يتقرر في ضوء آراء المحكمين.

٩- كان من اللازم تطبيق الاختبار على عينة من الناطقين باللغة العربية قبل تجريبه على غير الناطقين بها، وذلك لتحديد مقياس الأداء الجيد للمهارات الصوتية، إلا أن الذي أغنانا عن ذلك هو أن المعلمين جميعا كانوا عربا، وهم الذين قاموا بتطبيق الاختبار. من هنا اعتبرت موافقتهم على أداء الدارسين في الاختبار هي المعيار الذي يحدد مستوى قبول هذا الأداء. واعتبر الخطأ اللغوي هو ما لا يوافقون عليه من أشكال الأداء.

١٠- في ضوء تعديلات الخبراء على الاختبار، وفي ضوء نتائج التجربة المبدئية التي سوف يرد الحديث عنها بعد ذلك تم إعداد الاختبار في صورته النهائية التي استخدمت في الدراسة الميدانية، والتي وردت بملاحق هذا البحث.

صدق الاختبار:

يقصد بالصدق هنا Validity قدرة الاختبار على أن يقيس ما وضع لقياسه، ولقد سجلت لنا كتب التقويم والقياس عددا كبيرا من أنواع صدق الاختبارات، إلا أن معظمها يقع تحت ثلاثة أنواع رئيسية حددتها معايير الاختبارات التربوية والنفسية Standards For Educational and Psychological Tests (ديفز ٢٢) فيما يلي:



أ- الصدق المعياري Criterion - related Validity

ب- الصدق البنائي أو التكويني Construct - Validity

ج- صدق المحتوى Content Validity

ولنتناول فيما يلي موقف اختبار الأداء الصوتي، موضوع هذه الدراسة من كل نوع من هذه الأنواع الثلاثة:

بالنسبة للصدق المعياري فيشتمل على نوعين رئيسين أحدهما ما يعبر عنه بالصدق التلازمي concurrent validity ويمكن استنتاجه عن طريق إبراز العلاقة بين درجات الدارسين في الاختبار ودرجاتهم في اختبارات أخرى تقيس ما يقيسه الاختبار موضوع الدراسة، أو درجاتهم التي يحصلون عليها في ضوء معايير موضوعية أخرى مثل آراء المدرسين في أدائهم. ولقد كان من العسير الحصول على هذا النوع من الصدق بالنسبة للاختبار الحالي لسبب رئيسي، وهو غيبة هذه الاختبارات في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إلا أنه يمكن مستقبلا الحصول على الصدق التلازمي لاختبار الأداء الصوتي عن طريق طلب درجات يضعها المعلمون للدارسين فيما يخص أداءهم الصوتي، ثم الحصول على معامل الارتباط بين المتغيرين (درجاتهم في الاختبار ودرجاتهم التي وضعها المعلمون لهم).

وثاني النوعين اللذين يشتمل عليهما الصدق المعياري هو ما يعبر عنه بالصدق التنبؤي Predictive validity ويمكن استنتاجه عن طريق إبراز العلاقة بين درجات الدارسين في الاختبار ودرجاتهم التي يحصلون عليها في نهاية برنامجهم التعليمي، فيما يخص الاختبار فقط والمهارات التي يقيسها (الأداء الصوتي هنا). إن الاختبار الجيد هو ذلك الذي نتنبأ عن طريقه بمستوى أداء المختبرين في مستقبل عملهم، وإذا كان الصدق المعياري للاختبار يتحدد لنا في ضوء معاملات الارتباط التي نحصل عليها من العلاقة بينه وبين معايير أخرى خارجية، فإن الصدق البنائي أو التكويني للاختبار يتحدد لنا في ضوء تمثيله لعناصر نظرية من نظريات علم النفس التي يستند إليها هذا الاختبار في هدفه ومنطلقاته. فاختبار مثل اختبارات الابتكار creativity إنما يستمد صدقه بقدرته على التمييز بين المبدعين وغيرهم، وكشفه عن الخصائص التي يتميز بها هؤلاء المبدعون في ضوء درجاتهم التي يحصلون عليها من تطبيق الاختبار عليهم.

الصدق البنائي إذن أقرب ما يكون إلى الأساس الفلسفي للاختبار، والواقع أن ميدان تعليم اللغات الأجنبية، بصفة عامة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة خاصة، ما زال يفتقر إلى نظرية علمية متكاملة يمكن في ضوئها حصر مهارات الأداء الصوتي، ومن ثم نستطيع أن نقدر صعوبة الحصول على الصدق البنائي للاختبارات التي تقيس مثل هذه المهارات.

يبقى أمامنا إذن، صدق المحتوى، ومحور الاهتمام فيه هو مدى تمثيل وحدات الاختبار للعناصر الرئيسية التي يشتمل عليها ميدان القياس. فإذا كنا بصدد اختبار تحصيلي لمادة الفيزياء على سبيل المثال، كان السؤال الذي نطرحه، من أجل تحديد صدق المحتوى، هو: ما مدى تمثيل وحدات الاختبار لمضمون هذه المادة ؟ وكذلك الأمر عند إعداد اختبار في القراءة أو في النحو أو في غيرهما من فروع المعرفة الإنسانية والمهارات اللغوية، يجب أن تمثل وحدات الاختبار العناصر الرئيسية والمهارات التي يحتويها كل ميدان من ميادين هذه الفروع.

وصدق المحتوى من أكثر أنواع الصدق استخداما في الاختبارات المعرفية واختبارات قياس المهارات.

وفى ميدان القياس اللغوي يعتمد صدق الاختبار على أمرين رئيسيين هما: المحتوى اللغوي للاختبار، والأسلوب أو الطريقة التي يتم من خلالها اختبار هذا المحتوى.

وفى ضوء هذا " أشارت " معايير الاختبارات التربوية والنفسية " التي سبق الحديث عنها، إلى ثلاثة متغيرات هامة تلعب الدور الأكبر في تحديد درجة صدق المحتوى للاختبارات اللغوية، هذه المتغيرات الثلاثة هي: التحديد الدقيق لميدان الأداء الذي يقيسه الاختبار performance domain وأهداف الذين يستخدمون الاختبار Users objectives وطرق اختيار عينات الأداء وتمثيلها لمحتوى الاختبار method of sampling (ديفز ٢٢، ص ٢٨) وصدق المحتوى يتعلق أساسا بنتائج الأداء وليس بالطريقة التي اكتسب الدارس فيها مهارات الأداء..

السؤال هنا إذن: إلى أي حد يستطيع الاختبار أن يكشف لنا باستيفاء عن مدى اكتساب الدارسين للمهارات اللغوية المرغوب إكسابها لهم في برنامج معين لتعليم العربية لغير الناطقين بها ؟

إن صدق المحتوى يستدل عليه من خلال عدة مؤشرات منها تمثيل وحدات الاختبار للمحتوى الذي يجب أن يُلِم به الدارسون، والمهارات التي يجب أن يكتسبها الدارسون في برنامج تعليمي معين، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع مهارات الأداء الصوتي على أسئلة الاختبار لنبين منها مدى تمثيل الاختبار للمحتوى المقصود.

جدول رقم (١)
توزيع مهارات الأداء الصوتي على أسئلة الاختبار

مسلسل	مهارات الأداء الصوتي	رقم السؤال في الاختبار
١	نطق الأصوات في شكلها المجرد (منفصلة)	١
٢	نطق الأصوات وقد وردت في كلمات	٢
٣	نطق الأصوات الواردة في جمل	٥
٤	نطق الأصوات الواردة في نص متكامل	(ج) من السؤال ٦
٥	السرعة في نطق الكلمات المكتوبة	(أ) من السؤال ٦
٦	معرفة مواطن الوقوف الجيد	(ب) من السؤال ٦
٧	نطق حروف المد نطقا صحيحا	٣
٨	التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة	٤
٩	صحة النبر في قراءة الجمل	(د) من السؤال ٦
١٠	صحة التنغيم عند التعبير في مواقف طبيعية	٧

هذا... ولقد قام الكاتب بعرض الاختبار على عدد من خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلا عن عرضه على المدرسين الذين كانوا يقومون بالتدريس في فصول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للعمانيين العائدين بمسقط، موقع الدراسة الميدانية. فأجازوه جميعا مع إدخال تعديلات طفيفة أخذ بها الكاتب عند إعداد الاختبار في مشكلة النهائي

نستطيع إذن أن نطمئن إلى صدق محتوى الاختبار في ضوء المؤشرات السابقة، ولعل مما يثرى هذا الاختبار أن يستكشف لنا أحد الباحثين العلاقة بين أداء الدارسين على هذا الاختبار وأدائهم في مواقف امتحانية أخرى مثل الاختبارات التي يعدها المعلمون أو التي تقدم للدارسين في نهاية برامجهم أو تصور المعلمين لأدائهم الصوتي في ضوء خبرتهم بهم.



ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار reliability قدرة الاختبار على أن يعطى نفس النتيجة لو طبق في نفس الظروف. إن الاختبار الجيد هو ذلك الذي لا تتفاوت فيه مستويات إجابات الدارسين لو طبق عليهم مرة أخرى تفاوتا كبيرا. إنه هو ذلك الذي يضع كل واحد منهم موضعه من زملائه، دون خلل واضح في ترتيبه بين هؤلاء الزملاء.

ولقد سجلت لنا كتب التقويم والقياس عددا من الوسائل التي يمكن عن طريقها تحديد ثبات الاختبار، ولعل أهمها ثلاثة:

- إعادة الاختبار Test - retest
- التجزئة النصفية split - half
- الصورة المتكافئة Equivalant form

ويستدل عادة على ثبات الاختبار من معامل الارتباط، والجدير بالذكر أنه ليس ثمة درجة من درجات معامل الارتباط يمكن الوقوف عندها معيارا لثبات الاختبارات جميعها، إن ثبات الاختبار يتأثر بمتغيرات كثيرة، فقد تبلغ درجة ثبات اختبار ما (٥ , ٠) فيعتبر ثباتا عاليا، في الوقت الذي ترفض فيه هذه الدرجة عند الحديث عن ثبات اختبار آخر. ولقد فصلت في ذلك القول كتب التقويم والقياس. ولقد تعذر إعادة تطبيق الاختبار على الدارسين العمانيين، وليس من الصحيح علميا تجزئته نصفيا والحصول على معامل الارتباط بين نصفيه، وذلك لاشتماله على أسئلة تقيس مهارات مختلفة وإن كان جميعها ينتمي إلى ميدان واحد، كما كان متعذرا إعداد صورة متكافئة للاختبار يمكن تطبيقها واستخراج معامل الارتباط من الصورتين.

من هنا استخدم الكاتب معادلة كيودر - ريتشارد سون ٢١ Kuder-Richardson Formula 21 أو كما يعبر عنها K - R 21 ولذلك لما تتميز به إجابات الاختبار من تقسيم نصفي (صحيح أو خاطئ).

نص هذه المعادلة ما يلي: $n\ n\text{-}1\ 1\text{-}x\ (n_x\text{-}n)S_2$

ولقد بلغ معامل ثبات الاختبار بتطبيق هذه المعادلة ٠,٨٩ وهو معامل ثابت عال بالنسبة لمثل هذا النوع من الاختبارات.



الفصل الخامس

الدراسة الميدانية

التجربة المبدئية:

في ضوء آراء الخبراء على الصورة المبدئية للاختبار، ثم تجريبه على عينة صغيرة من الدارسين بفصول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مسقط، وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة ٢٥ دارسا من المنتظمين بفصول مدرسة جابر بن زيد، وحضر الكاتب بنفسه إجراء هذه التجربة المبدئية. ولقد استهدف إجراء هذه التجربة عدة أمور منها: تحديد مدى طول الاختبار والزمن الذي يستغرقه تطبيقه، ولقد تبين أنه يستغرق في المتوسط عشر دقائق. كما استهدفت التجربة المبدئية تعرف مشكلات تطبيق الاختبار، ولقد صادف تطبيق الاختبار مشكلة عجز بعض الدارسين في المستوى المبتدئ عن فهم تعليمات الاختبار، كما ظهرت بعض المشكلات البسيطة الناجمة عن عدم تدريب بعض المعلمين تدريبا كافيا على تطبيق الاختبار، ومن هذه المشكلات العجز عن تسجيل أرقام الكلمات التي توقف عندها الدارسون عند قراءة النص الوارد بالسؤال السادس.

ومن هذه المشكلات أيضا عجز البعض عن إدراك مدى صحة النبر في قراءة الجملتين الواردتين بالجزء الأخير من السؤال السادس. من أجل هذا تبرز الحاجة قبل تطبيق الاختبار إلى التأكد من فهم مستخدمي الاختبار لتعليماته وقدرتهم على تطبيقه بالشكل الذي يحقق الهدف منه.

ولقد ألقت نتائج التجربة المبدئية أضواء على بعض جوانب الاختبار التي تم تعديلها حتى استوى على الصورة التي طبق بها في الدراسة الميدانية.

الأدوات المصاحبة للاختبار:

يتكون الاختبار من أربع أدوات كما يلي:

١ - **بطاقة الأداء " الصوتي "** وهي عبارة عن الاختبار نفسه ويتكون من عدة أسئلة يقوم الدارس بقراءتها واحدا بعد الآخر، وبمجرد انتهائه من قراءتها يسلمها للمعلم.

٢ - "بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس" وهى استمارة خاصة بالدارس، يحمل عليها اسمه، ويملأ البيانات الخاصة به فيها أو يملأها المعلم له، ثم يتسلمها المعلم، ليقدر في ضوء بياناتها مستوى أداء الدارس في كل سؤال من أسئلة الاختبار، ويفضل ألاّ يطلع الدارس على إجابته في هذه الاستمارة سواء في أثناء إجراء المقابلة أو بعدها.

٣ - "استمارة تفريغ البيانات" وقد صممت هذه الاستمارة بحيث تساعد القائم بإجراء الاختبار على تفريغ بيانات الدارسين استعدادا لتحليلها ومعالجتها إحصائيا.

٤ - "دليل الاختبار" وهى بمثابة مرشد للقائمين بإجراء الاختبار يوضح لهم الهدف منه ويقدم البيانات الأساسية عنه كما يرشدهم إلى طريقة إجرائه وتصحيحه.

تعليمات الاختبار

لضمان أكبر قدر من الموضوعية في الحصول على البيانات، ولتحقيق الهدف المرجو من الاختبار، ينبغي على القائم بإجرائه اتباع التعليمات الآتية بترتيبها:

١- رحب بالمختبرين وبين لهم الهدف الأساسي من تطبيق اختبار الأداء الصوتي والمطلوب هنا ألاّ تشعرهم بأنهم في موقف امتحاني، تؤثر درجاتهم فيه على وضعهم في الفصول أو يلحق بأحدهم ضرر من جرائها.. وإنما وضح لهم ببساطة أن الغرض من المقابلة هو تعرف مشكلاتهم في " نطق الأصوات العربية حتى يمكن علاجها".

٢- وزع على المختبرين " بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس " من أجل أن يملأوا البيانات المطلوبة، على أن يحتفظوا بها ليبرزوها لك عند إجراء لمقابلة، والهدف من هذه الخطوة اختصار زمن تطبيق الاختبار بعض الشيء خاصة إذا كان عدد المختبرين كبيرا.

٣- يراعى أن اختبار الأداء الصوتي اختبار فردى. معنى هذا إجرائيا أن تنتقل إلى حجرة أخرى غير تلك التي يجتمع فيها المختبرون؛ وذلك لإجراء الاختبار في صورة مقابلة فردية تتم مع المختبرين كل على حدة، والهدف من هذا، أن يتم نطق الدارس وقراءته بعيدا عن أسماع زملائه فلا يتأثرون سلبا أو إيجابا بهذا النطق.

٤- بمجرد مثول الدارس أمامك، تأكد من ملء بياناته كاملة على بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس * فإذا لم تكن كاملة فالمرجو أن تساعده على استيفائها.

٥- قدم له بعد ذلك بطاقة الأداء الصوتي واطلب منه أن ينطق الحروف الأبجدية الواردة من السؤال الأول، فإذا ما انتهى منها انتقل إلى السؤال الثاني فيقرأ كلماته وهكذا.

٦- إذا أبدى الدارس عجزا عن الاستمرار في إكمال الاختبار أو رغبة في عدم المواصلة فلا تثقل عليه، واصرفه مشكورا.

وفي هذه الحالة ينبغي أن تضع علامة واضحة في بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس عند السؤال الذي توقف عنده، وكذلك تشير إلى هذا السؤال على غلاف بطاقة التقدير، فذلك مما يساعد في عملية تحليل البيانات إذ يمكن بسهولة عزل البطاقات التي لم يكمل أصحابها الإجابة على أسئلتها وتحليلها منفصلة.

٧- ينبغي أن نسجل إجابة الدارس على كل سؤال فور الإجابة عليه، مع ذكر البيانات اللازمة، مثل طريقة نطق الدارس في حالة الخطأ، والمهم في هذه العملية، أن يتم التسجيل بطريقة لا يتعرف الدارس منها على ما كتب في بطاقة التقدير، إذ إن اطلاعه على هذه البيانات قد يؤثر على دافعيته، أو طريقة إكماله لأسئلة الاختبار.

٨- ينبغي أن تتلقى استجابات الدارس دون أي تعليق سواء بالتأييد أو بالرفض ويوصى أن تقتصر عبارات التشجيع على تلك العبارات العامة، التي لا تظهر موقفا صريحا من طريقة أداء الدارس، مثل: استمر، انتقل إلى السؤال التالي، تفضل... إلخ.

٩- لا تطلب من الدارس تحت أي ظرف من الظروف أن يعيد نطق الحرف أو الكلمة أو الجملة التي قرأها، مادامت قراءته الأولى واضحة مميزة. إن عليك أن تسجل إجابة الدارس فور نطقها دون السماح بمحاولة ثانية له يصحح الخطأ فيها. إن هذا الاختبار تشخيصي وليس أداة للتدريب على نطق الأصوات، فضلا عن أن السماح بمحاولة ثانية لتصحيح أخطاء الدارس في نطق الأصوات من شأنه أن يحرمنا من الصورة الحقيقية للأداء الصوتي عند الدارسين.

١٠- في الأسئلة التي تستهدف تعرف نطق الدارس لأصوات محددة وردت في جمل معينة، ينبغي أن تلتفت جيدا لنطقه لهذه الأصوات بالذات. وكذلك الشأن في الأسئلة التي تستكشف مدى قدرة الدارس على النبر والتنغيم الصحيحين للجملة العربية. إن دقة استماعك لأداء الدارس في مثل هذه الأسئلة من شأنه أن يقدم صورة صحيحة لأداء الدارسين ويمكن من التقويم الموضوعي له.

أهمية الاختبار:

يتوقع لاختبار الأداء الصوتي الحالي أن يحقق عدة أمور، وأن يستفاد به في عدة مواقف، في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. من هذه الأمور ما يلي:

١- أنه يساعد في تحديد مستويات الدارسين، ومدى تقدمهم في تعلم الأصوات العربية، ومن الممكن استخدامه في نهاية البرامج التي تعلم العربية لغير الناطقين بها.

٢- أنه يساعد في تصنيف الدارسين، وتوزيعهم على فصول الدراسة في ضوء مستويات أدائهم الصوتي، وهو بذلك اختبار تصنيفي يستخدم في بداية برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣- أنه يساعد في تصميم مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها وتحديد مهارات الأداء الصوتي التي يجب البدء بتعليمها والتركيز عليها. وذلك في ضوء أداء الدارسين على هذا الاختبار قبل بداية برامج تعليم اللغة.

٤- أنه يساعد في إعداد المواد التعليمية المناسبة، التي تتمشى مع مستوى أداء الدارسين على هذا الاختبار.

٥- أنه يساعد في تشخيص مشكلات الدارسين في نطق الأصوات العربية، مما يمكن المسئولين عن برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من إعداد التدريبات العلاجية الأزمة.

٦- وأخيرا فإن تفصيل الخطوات التي مر بها إعداد هذا الاختبار، تساعد في إعداد صور أخرى منه تستخدم مع دارسين مختلفين في مواقف تعليمية مختلفة عن تلك التي أعد فيها الاختبار وطبق. ولعل مما يثرى هذه الاختبارات تطبيقها على بعض الدارسين، وبيان مدى العلاقة بينها في صورة معاملات ارتباط تكشف لنا عن صدق كل منها، وصلاحيته لأداء ما أعد له.



خصائص الاختبار

يتميز هذا الاختبار بعدة مزايا يمكن أن نجملها فيما يلي:

١- أنه أول اختبار، في حدود علم الكاتب، يقيس الجانب النطقي في الأصوات العربيــة، بما يشتمل عليــه من مهارات مـختلفة لـلأداء الصوتي عند دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

٢- أنه لا يستــخدم في تعليماته أو أسئلته لغة وسيطة، تقـصر استخـدامه على متـحدثي هذه اللغة. من هنا يصــلح الاختبار لمخـتلف الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية مع اختلاف جنسياتهم وتباين لغاتهم.

٣- أنه بسـيط في إجرائه. ولا يتطلب لإجـرائه متـخصصين في اللـغات أو فى الأصوات.. إن كل ما يتطلبه أن يكون القائم بالاختـبار من متحدثي العربية أو من المجيـدين لها إذا كان غـير عربي، وذلك حتى نـضمن صحة المعـيار الذي يقوِّم به أداء الدارسين، وارتفاعه إلى المسـتوى المنشود توصيل الدارس له.

٤- أنه يقيس مهارات الأداء الصــوتي عن طريق القراءة، والقراءة من أدق وأبسط الأساليب التي يمكن عن طريقها قيـاس مستوى الدارسين في الأداء الصوتي فضلا عن أن اسـتخدام القراءة يضمــن وحدة أسلوب الاختبار فـلا تتفاوت استجـابات الدارسين من فرد إلى فرد، ولا يتـفاوت تصحيح الاخـتبار من أستاذ لآخر.

٥- أن إجراءه يسـتغرق فترة زمنية صغـيرة لا تتجاوز عشر دقـائق في كل مقابلة تجرى مع الدارس.

٦- أن تصحيـحه سهل لا يتطلب أكثر من إعطاء درجـة لكل استجابة صحـيحة يصدرها الدارس. وهنا ينبغي أن نفرق بين إجراءات تصـحيح الاختبار وبين إجراءات تحليل بياناته. إن التـحليل الجيد لبيانات هذا الاخـتبار يكشف عن أشياء مختلفة، ويزود الباحث بكثير مما يرجو أن يعلمه عن مستوى الدارسين في الأداء الصوتي في اللغة العربية. ومن ثم يتطلب مثل هذا التحليل الجيد من فن المعالجة الإحصائية ما يرقى إلى مستوى المتوقع من هذا الاختبار.

تطبيق الاختبار:

استهدف تطبيق اختبار الأداء الصوتي على الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من العمانيين العائدين، تعرف المشكلات الصوتية التي يواجهونها، حتى يمكن تصميم بعض المواد التعليمية التي تساعد على حل هذه المشكلات، وكذلك إعداد دليل للمعلمين يرشدهم إلى كيفية تعليم الأصوات العربية في مثل هذه البرامج، مقترحا بعض أساليب معالجة هذه المشكلات.

عينة الدراسة:

كان عدد الدارسين في الفصول المسائية لتعليم اللغة العربية للعمانيين العائدين بمسقط عام ١٩٨٠ / ١٩٨١ حوالي ١٣٠ دارسا، طبق الاختبار على ١٢٥ دارسا منهم يضمهم تسعة فصول، منها ثلاثة في مدرسة نجية بنت عامر (دارسات)، وفصلان في مدرسة الغبرة الابتدائية (أحدهما للدارسين والآخر للدارسات)، والأربعة الأخر في مدرسة جابر بن زيد الثانوية (مشتركة)، ولقد كانت لهذا البرنامج طبيعة خاصة يستمدها من الظروف الخاصة التي تحيط بالدارسين، أفراد عينة البحث.

إن العمانيين العائدين هم أولئك العمانيون الذين كانوا قد نزحوا إلى بعض البلاد الآسيوية ومن أهمها الهند وباكستان أو الأفريقية ومن أهمها تنزانيا وذلك في فترة ما قبل حكم السلطان قابوس.

حتى إذا جاء جلالة السلطان قابوس فتح لهم باب العودة مرحبا بهم، مشجعا لهم، حتى يمارسوا دورهم في تحقيق التنمية المنشودة للمجتمع العماني، ولقد حرصت الحكومة هناك على التنمية المنشودة للمجتمع العماني، وتحقيق التكامل بين هؤلاء العائدين والمجتمع العماني. والمشكلة الرئيسية التي واجهت هؤلاء العائدين هي اللغة، إذ كان معظمهم يتكلم لغات غير عربية مثل الإنجليزية والسواحيلية، والأوردو، والهندي، فضلا عما في هذه اللغات ذاتها من تفاوت في اللهجات.

من هنا نشأت الحاجة إلى تنظيم برنامج خاص بهم لتعليمهم اللغة العربية خاصة الفصحى المعاصرة، لتحقيق الاندماج المنشود بين هؤلاء العائدين وبين أجهزة المجتمع العماني وأفراده. وتتفاوت أعمار هؤلاء الدارسين بين الثامنة عشر والخامسة والأربعين. ولم تتسع الإمكانيات لتوزيع هؤلاء الدارسين حسب أعمارهم أو وظائفهم أو غير ذلك من متغيرات.. وإنما اقتصر الأمر على توزيعهم حسب مستويات، أعلاها ذلك المستوى



الذي يضم من كانت لديه قدرة عـلى الاتصال باللغة العربية إلا أنه تنقـصه إجادة بعض مهاراتهـا. ولقد أتيحت لبعض هؤلاء الدارسين فـرصة معايشـة العمانيين لفتـرة ما قبل انتظامهم في البرنامج. فـضلا عن معايشتهم لهم الآن، ممـا مكّن لهم من تعلم اللهجة العمانية.

والجدير بالذكر أن هذا البـرنامج لم يكن له من عمر الزمان وقت تطبـيق التجربة سوى خـمس سنوات ومع ذلك فإنه يحـقق نجاحـا مطردا، ويتمتع بكثـير من صـفات البرامج الناجحة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ولقد أوفـد الكاتب إلى مسقط (سلطنة عـمان) مسـتشارا لليـونسكو بباريس في الفترة مـا بين منتصف ديسمـبر ١٩٨٠ ومنتصف يناير ١٩٨١ للمسـاهمة في تطوير هذا البرنامج ومعـالجة مشكلاته. ومن بين المشكلات التي تناولها في هذه المهـمة، مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين، وذلك لاخـتلاف لغاتهم وتباين لهـجاتهم، ومن ثم تنوع المشكلات الصـوتية التي يواجـهها كل فـريق من هؤلاء الدارسين، واستـلزم علاج هذه المشكلة البدء بتـشخيص مسـتويات الأداء الصوتي عندهم بأسلوب علمي فـرض إعداد الدراسة الحالية.



الفصل السادس

نتائج الدراسة

مقدمة:

في ضوء حدود الدراسة التي سبق عرضها، نستعرض فيما يلي أهم نتائج تطبيق اختبار الأداء الصوتي على الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من العمانيين العائدين. وسوف نعرض هذه النتائج حسب ورود أسئلتها في اختبار الأداء الصوتي.

النتائج:

ولما كنا بصدد الحديث عن المشكلات الصوتية عند الدارسين، فسوف نولي اهتمامنا للحالات التي عجز فيها أفرادها عن الأداء الصوتي المنشود في كل عنصر من عناصر الاختبار.

السؤال الأول: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية في شكلها المجرد (منفصلة). والجدول رقم (٢) يعرض لنا نسبة الذين عجزوا عن نطق الأصوات العربية.

جدول رقم (٢)
النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن نطق الأصوات العربية
في شكلها المجرد " منفصلة "
(عدد الدارسين ١٢٥ دارسا)

رقم مسلسل	الحروف	عدد الدارسين العدد	النسبة %	رقم مسلسل	الحروف	عدد الدارسين العدد	النسبة %
١	ا	١	٪٠,٨	١٥	ض	٣٨	٪٣٠,٤
٢	ب	١	٪٠,٨	١٦	ط	١٣	٪١٠,٤
٣	ت	١٢	٪٩,٦	١٧	ظ	١٥	٪١٢
٤	ث	١٣	٪١٠,٤	١٨	ع	١٥	٪١٢
٥	ج	١٢	٪٩,٦	١٩	غ	١٢	٪٩,٦
٦	ح	١٥	٪١٢	٢٠	ف	١٢	٪٩,٦
٧	خ	١٣	٪١٠,٤	٢١	ق	١٧	٪١٣,٦
٨	د	١١	٪٨,٨	٢٢	ك	١٣	٪١٠,٤
٩	ذ	١٢	٪٩,٦	٢٣	ل	١١	٪٨,٨
١٠	ر	١٢	٪٩,٦	٢٤	م	١١	٪٨,٨
١١	ز	١٢	٪٩,٦	٢٥	ن	١١	٪٨,٨
١٢	س	١٤	٪١١,٢	٢٦	ه	٢٤	٪١٩,٢
١٣	ش	١٣	٪١٠,٤	٢٧	و	١١	٪٨,٨
١٤	ص	١٢	٪٩,٦	٢٨	ى	١١	٪٨,٨

يتبين من هذا الجدول أن الأصوات العربية جميعها لا تخلو من أن يكون من بين الدارسين من يعانى من نطقه، باستثناء الألف والباء اللذين يعاني واحد فقط من نطقهما. وتتفاوت نسبة الشيوع هنا بما يزيد عن ١٠٪ من بين الدارسين. وفى ضوء ذلك يمكن القول بأن الأصوات التي يشيع بين الدارسين الخطأ في نطقها، تبلغ اثنى عشر صوتا هي: الثاء والحاء والخاء والسين والشين والضاد والطاء والظاء والعين والكاف والهاء.

ولعل السبب في كثرة الأصوات التي يواجـه الدارسون مشكلة في نطقها، يرجع إلى تنوع الخلفـية اللغـوية لهؤلاء الدارسين. إن منهم، كـما سـبق القول من يتـحدث الإنجليزية، ومنهم من يتحدث السواحيلية، ومنهم من يتحدث الأردية، وقليل منهم من يتحدث الهندي، فضلا عما يشيع بين متحدثي هذه اللغات أنفسهم من لهجات.

وهذا من الحقـائق التي أثبتـتهـا الدراسات الخـاصة بتعـلم اللغات الأجنبـية. إن الدارس يجد صعوبة في نطق الفـونيات التي لا نظائر لها في لغة الأم، ولدى الدارسين بشكل عام ميل لنقل عاداتهم الصوتية التي ألفـوها إلى اللغات الأجنبية التي يتعلمونها، فقد يستبدل الصوت بآخر، وقد يضاف إلى الصوت شيء، بل قد ينطق الحرف الأبجدي في اللغة الأجنبية بالصورة التي ينطق بها هذا الحرف الأبجدي في لغة الدارس، كما نجد عند متحدثـي الأردية الذين ينطقون الضاد في اللغة العربية وكـأنها ظاء، وينطقون الواو في كثير من الأحيان وكأنها " ف " (شبيهة ب " Y" في الإنجليزية).

أما الناطقون بالإنجليزية فيجدون صعوبة في نطق الأصوات العربية الآتية: الحاء، الخاء، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، القاف.

السؤال الثاني: يستهدف تعرف مـدى قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية وقد وردت في كلمات. والجدول رقم (٣) يعرض لنا نـسبة الذين عجزوا عن نطق هذه الأصوات.

جدول رقم (٣)

النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن نطق الأصوات العربية وقد وردت في كلمات

(عدد الدارسين ١٢٥ دارسا)

رقم مسلسل	الحروف	عدد الدارسين: العدد	عدد الدارسين: النسبة %	رقم مسلسل	الحروف	عدد الدارسين: العدد	عدد الدارسين: النسبة %
١	ت	٧	%٥,٦	٨	ص	٢٣	%١٨,٤
٢	ث	١١	%٨,٨	٩	ض	٦٠	%٤٨
٣	ج	٤	%٣,٢	١٠	ط	٨	%٦,٤
٤	ح	١٠	%٨	١١	ظ	٢٧	%٢١,٦
٥	د	٢	%١,٦	١٢	ع	١٠	%٨
٦	ذ	١٠	%٨	١٣	غ	٥	%٤
٧	س	١٥	%١٢	١٤	ق	٦	%٤,٨

قد يستطيع الدارس نطق الصوت منفردا، فإذا ما ورد هذا الصوت في كلمة معينة التبس عليه الأمر وعجز عن التمييز الدقيق بينه وبين ما يجاوره من الأصوات. ولقد حرص القائمون بتطبيق الاختبار على تسجيل طريقة نطق هذه الأصوات الواردة في الجدول السابق في حالة نطقها نطقا غير صحيح.

وفيما يلي عرض للطريقة التي نطق بها بعض الدارسين هذه الأصوات:

١- التاء في " تمور " ينطقها بعض الدارسين طاء وينطقها آخرون دالا.

٢- الثاء في " يثور " ينطقها بعضهم شينا.

٣- الجيم في " يجهد " ينطقها واحد منهم سينا وينطقها آخر قريبة من الشين وينطقها اثنان منهم زايا.

٤- الحاء في " محمول " ينطقها بعضهم خاء، وينطقها آخرون هاء.

٥- الدال في " يدمع " ينطقها اثنان مطبقة أقرب من الضاد.

٦- الذال في " يذيل " ينطقها بعضهم جيما معطشة، وينطقها آخرون ظاء.

٧- السين في " سورة " ينطقها بعضهم صادا.

٨- الصاد في " صورة " ينطقها بعضهم قريبة من السين تليها واو وينطقها آخرون ثاء.

٩- الضاد في " ضرير " ينطقها بعضهم ظاء دون إخراج اللسان، وينطقها آخرون زايا مطبقة.

١٠- الطاء في " يطلب " ينطقها بعضهم تاء.

١١- الظاء في " عظيم " ينطقها بعضهم صادا، وينطقها آخرون زايا مطبقة.

١٢- العين في " عبر " ينطقها بعضهم همزة، وينطقها آخرون هاء.

١٣- الغين في " غياب " ينطقها اثنان منهم جيما، وعند ثلاثة منهم كافا وعند واحد فقط تنطق جيما معطشة.

١٤- القاف في " قهوة " ينطقها البعض جهوة ويقولون " تنجهوا " أي نشرب القهوة معا.

ولقد سبق القول عند تحليل بيانات السؤال، أن الأصوات التي يشيع بين الدارسين الخطأ في تطقها وهى مجردة، يبلغ عددها اثنى عشر صوتا. وجدير بالذكر أن من بين هذه الأصوات الأربعة عشر يوجد ثمانية من الأصوات التي يخطئ الدارسون أيضا في نطقها وهى في كلمات. هذه الأصوات الثمانية هي الثاء والحاء والذال والسين والضاد والطاء والظاء والعين، ويضاف إلى هذه الأصوات الثمانية صوت الصاد من حيث ارتفاع نسبة شيوع الخطأ في نطقه في حالة وروده في كلمة.

والأمر الذي ينبغي أن نتنبه إليه و نحن نقيس قدرة الدارس على نطق الأصوات وقد وردت في كلمات، هو أن الدارس قد يخطئ في نطق الكلمة رغم أنه أتقن الفونيمات الخاصة التي تتضمنها هذه الكلمة، وما ذلك عن عجز في نطق هذه الفونيمات في حد ذاتها وإنما عن عجز عن الإدراك البصري الصحيح الكلمة المقروءة وعجز عن تعرف حروفها، فضلا عن حقيقة هامة أخرى، هي أن نطق الكلمة ذاتها يتأثر بالسياق الذي ترد فيه.

السؤال الثالث: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارسين على تطق حروف المد نطقا صحيحا، والتمييز بين الحركة القصيرة والطويلة. والجدول رقم (٤) يعرض لنا نسبة الذين عجزوا عن النطق الصحيح لحروف المد والتمييز بين الحركات.

جدول رقم (٤)
النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن النطق الصحيح لحروف المد والحركات
(عدد الدارسين ١٢٥ دارسا)

رقم مسلسل	الكلمات	عدد الدارسين		ملاحظات
		العدد	النسبة %	
١	عد / عاد	٢٥	٢٠٪	
٢	قد / قاد	٢٥	٢٠٪	
٣	قل / قول	٣٢	٢٥,٦٪	
٤	زر / زور	٣٠	٢٤٪	
٥	بع / بيع	٢٧	٢١,٦٪	
٦	مل / ميل	٢١	١٦,٨٪	

الحركات في العربية كما سبق القول نوعان، قصيرة (فتحة وضمة وكسرة) وطويلة (الألف الواو والياء). والخطأ في التمييز بينهمـا عامل رئيسي من عوامل الفهم واختلاط المعاني.

والقدرة على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة معيار دقيق يفرق بين الناطقين باللغة وغير الناطقين بها. ونستطيع أن نستدل من الجدول السابق على حقيقة هامة ؛ هي أن الخطأ في نطق الحركات أوضح منه وأظهر في نطق الأصوات الصامتة، والدليل على ذلك هو ما نلمسه من تفاوت في شيوع الخطأ في نطق الأصـوات الصامتة كما يبدو في جدول (٣) في الوقت الذي تتـراوح فيه نسبـة الشيوع في الخطأ في نطق الحـركات بين ١٦,٨ ٪ و ٢٥,٦ ٪. ولقد اشتمل هذا السـؤال. كما هو واضح من جدول (٤) على كلمات تمثل الحـركات الطويلة الثلاث، الألف (عاد وقـاد)، والواو (فول وزور)، والياء (بيع وميل). والملاحظ في هذا الجـدول تماثل النسبة المئوية للدارسين الذين أخطأوا في نطق حـرف المد واو (٢٥,٦ ٪ و٢٤ ٪) في الوقت الذي تتـفاوت فـيـه النسـبة المئـوية للدارسين الذين أخطأوا في نطق حرف المد ياء (٢١,٦ ٪ و ١٦,٨ ٪).

هناك إذن تفاوت بين الدارسين في نطق حـروف المد الثلاثة، كمـا أن هناك تفاوتا بينهم في نطق الكلمات التي تبين العلاقة بين هذه الظاهرة والخلفيات اللغوية للدارسين.

السؤال الرابع: ويستهدف تعرف مدى قـدرة الدارسين على التمييز بين الوحدات الصوتيـة المتشابهـة، والجدول رقم (٥) يعرض لنا نسـبة الذين عجـزوا عن التميـيز بين الأصوات العربية المتشابهة.

جدول رقم (٥)
النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن التمييز بين الوحدات الصوتية
(عدد الدارسين ١٢٥ دارسا)

رقم مسلسل	الكلمـــــــات	عدد الدارسين العدد	النسبة %	ملاحظات
١	يأمر / يعمر	١٩	١٥,٢%	
٢	تين / طين	١٤	١١,٢%	
٣	ثناء / سناء	١٨	١٤,١%	
٤	حمد / همد	٣١	٢٤,٨%	
٥	رخ / رش	١٧	١٣,٦%	
٦	درب / ضرب	٥٦	٤٤,٨%	
٧	ذل / ظل	٣٢	٢٥,٦%	
٨	ينفر / ينزر	١٦	١٢,٨%	
٩	زفر / ظفر	١١	٨,٨%	
١٠	سبر / صبر	٢٧	٢١,٦%	
١١	يشرح / يصرح	١٣	١٠,٦%	
١٢	كال / قال	١٩	١٥,٢%	

اللغة في أساسها مـجموعة من الرموز الصوتية التي تتفاوت فـيما بينها من حيث طريقة النطق، ومن ثم فقد أولى علماء الأصوات اهتمـامهم لتسجيل الأشكال المختلفة، التي ينطق بـها كـل صـوت من أصـوات اللغـة. وكـذلك تـسجـيل الفـروق بين هذه الأصوات، سواء من حيث نطقها أو من حيث الطريقة التي تخرج بها.

التفاوت بين الأصـوات إذن هو محور الدراسات الصوتيـة، وهو العامل الرئيسي الذي دفع بعض علـماء الأصـوات المحـدثين إلى النظـر إلى اللغـة على أنهـا نظام من التقابلات as a system of contrasts (روبنت ٤٠ ص ٦٨) وتعتبر مـعرفة هذا النظام شرطا لازما لإتمام عملية الاتصال اللغوي، كما أنها مـعيار رئيسي من معايير التمييز بين

ستويات استخدام اللغة. من هنا اتخذ مفهوم الوحدات الصوتية مكانه في عملية تعليم لغة لغير الناطقين بها.

والوحدة الصوتية كما سبق القول، ذات وظيفة هامة في الاستخدام اللغوي. إذ إنها تعطى الكلمات قيما لغوية مميزة، محدثة بذلك اختلافات نحوية أو صرفية أو دلالية. ولا شك أن الخطأ في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة، عامل رئيسي من عوامل عدم الفهم، واختلاط المعاني وسوء الاتصال.

ولقد اشتمل السؤال الرابع في اختبار الأداء الصوتي على عدد من الكلمات ذات الوحدات الصوتية المتشابهة، لقياس مدى قدرة غير الناطقين بالعربية على التمييز بينهما، ويقصد بالقدرة على التمييز هنا نطق الدارس كل صوت من هذه الأصوات نطقا صحيحا، يتضح من خلاله الفرق بينه وبين غيره من الأصوات، ويتبين معه معيار الصحة عند اختبار الدارسين في هذا السؤال. فإذا قرأ أحدهم كلمة (يعمر) بالطريقة التي يقرأ بها كلمة (يأمر) اعتبرت استجابته خاطئة، ودل ذلك على عجز عن التمييز بين الهمزة والعين بوصفهما وحدتين صوتيتين متميزتين.

والمتأمل في هذا الجدول تستوقفه ظاهرة معينة، هي ارتفاع النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن التمييز بين الوحدات الصوتية في أربعة مواضع، وهي بالترتيب كما يلي:

١- التمييز بين الدال والضاد، وقد بلغت نسبة الذين عجزوا عن ذلك ٤٤,٨٪.

٢- التمييز بين الذال والظاء، وقد بلغت نسبة الذين عجزوا عن ذلك ٢٥,٦٪ .

٣- التمييز بين الحاء والهاء، وقد بلغت نسبة الذين عجزوا عن ذلك ٢٤,٨٪.

٤- التمييز بين السين والصاد، وقد بلغت نسبة الذين عجزوا عن ذلك ٢١,٦٪.

والتفاوت كبير بين هذه النسب وبين نسبة الذين عجزوا عن التمييز بين الوحدات الصوتية الأخرى.

والجدير بالذكر أن الوحدات الصوتية السابقة يحظى معظمها أيضا بارتفاع النسب المئوية للذين عجزوا عن نطقها سواء مجردة، كما يتبين من الجدول رقم (٢)، أو في كلمات كما يتبين من الجدول رقم (٣). ولعل الذين يعانون من نطق الصوت مجردا يعانون أيضا من نطقه في المواضع الأخرى التي سيرد فيها.

ولقد يثـرى هذه الدراسة عند تطبيق الاختـبار بيان النسب المئوية للذيـن يعجزون عن التمـييـز بين الوحدات الصوتـية وبين الدارسين في مخـتلف مسـتوياتهم (المبـتدئ والمتوسط والمتقدم) ومع اختلاف لغاتهم.

السؤال الخامس: ويستهدف تعرف مـدى قدرة الدارسين على نطق الأصوات وقد وردت في جمل. والجـدول رقم (٦) يعرض لنا نسـبة الذين عجـزوا عن نطق أصوات محددة قد وردت في جمل معينة.

جدول رقم (٦)

النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن نطق الأصوات وقد وردت في جمل

(عدد الدارسين ١٢٥ دارسا)

مسلسل	الجملـــــة	الأصـــوات					
		الصوت الأول			الصوت الثاني		
		الصوت	العدد	%	الصوت	العدد	%
١	جاء الغريب وعاد البعيد.	غ	٦	٤,٨٪	ع	١٠	
٢	القبل حمد على وطنه مسرورا.	ق	١	٠.٨٪	س	٨	
٣	رأيت التمور وهي تدخل المصنع.	ت	٥	٤٪	ص	١٤	
٤	في الحجرة خزانة لحفظ الملفات.	ز	٩	٧,٢٪	ظ	٣٥	
٥	نطلب دائما من الله العون.	ط	٦	٤,٨٪	د	٦	
٦	الذين يكنزون الذهب والفضة.	ز	١٠	٨٪	ض	٨٣	
٧	نحمد الله ونثني عليه.	ح	٥	٤٪	ث	٢٦	
٨	في المكتب عدد هائل من الكتب.	ك	٥	٤٪	هـ	٩	

سبقـت الإشارة إلى أن الصوت الواحد ذو صـور نطقية عدة تتنوع بتنوع السـياق الذي يقع فيه. ولقد اشتمل هذا السؤال على عدد من الجمل التي تزد فيها أصوات معينة قصد بها تعرف مدى قدرة الدارس على نطقها والتمييز بينها في أثناء قراءته هذه الجمل.

وتبدو في الجدول السابق عدة ظواهر، من أهمها:

١ - أن صوت القاف من أقل الأصوات التي تمثل مشكلة في النطق عند الدارسين إذ عجز واحد فقط عن نطقه نطقا صحيحا وقد ورد في سياق معين.

٢- تقل نسبة الذين عجزوا عن نطق الغين، عن أولئك الذين عجزوا عن نطق العين. والملاحظ أن هذه الظاهرة تضطرد في مختلف الأسئلة التي ترد فيها مقارنة ين العين والغين. ففي السؤال الأول، بلغت نسبة الذين عجزوا عن نطق العين ١٢ ٪. بينما بلغت نسبة الذين عجزوا عن نطق الغين ٦ , ٩٪.

كذلك في السؤال الثاني، بلغت نسبة الذين عجزوا عن نطق العين ٨٪، بينما بلغت نسبة الذين عجزوا عن نطق الغين ٤ ٪. ولقد كان متوقع أن يكون نطق الغين أصعب من نطق العين عند هؤلاء الدارسين، إلا أنه يبدو أن صوت الغين، أو ما يقرب منه، متوافر في النظام الصوتي عند كثير من هؤلاء الدارسين.

٣- تتميز الأصوات الثلاثة (ض، ظ، ث) بأنها أعلى الأصوات نسبة فى الجدول.

ومما لا شك فيه أن مثل هذه الظواهر مجال خصب لعلماء الأصوات الذين يولون اهتمامهم لدراسة الفروق بين اللغات في نطق الأصوات المتشابهة حيث لا يتسع المجال هنا لتناول مثل هذه الأمور بإسهاب.

السؤال السادس: يتكون السؤال السادس من أربعة أقسام، كل قسم منها يستهدف تعرف مدى قدرة الدارسين على أداء مهارة معينة، وذلك من خلال قراءة نص متكامل قراءة جهرية. وفيما يلي عرض لنتائج إجابة الدارسين على هذا السؤال بأقسامه المختلفة:

(١) **القسم الأول:** ويستهدف قياس قدرة الدارس على السرعة في تعرف الرموز المكتوبة، وقراءتها قراءة صحيحة بدون تردد. أن الانطلاق في قراءة مهارة من مهارات تعلم اللغة العربية، ومعيار يكشف لنا الفرق بين مستويات الدارسين في تعلم هذه اللغة. ويبين الجدول رقم (٧) النسبة المئوية للدارسين حسب مستويات أدائهم في القراءة الجهرية:

جدول رقم (٧)
النسبة المئوية للدارسين حسب مستوياتهم في القراءة الجهرية
(عدد الدارسين ١٢٥ دارسا)

رقم مسلسل	مستويات الاداء	عدد الدارسين		ملاحظات
		العدد	النسبة %	
١	كان يقرأ بدون تردد	٣١	٢٤,٨٪	
٢	يستغرق وقتا في نطق الكلمات	٥١	٤٠,٨٪	
٣	بطيء جدا في القراءة	٤٣	٣٤,٤٪	

كما يبدو في هذا الجدول، فإن عددا كبيرا من الدارسين يستغرق وقتا في التعرف على الرموز المكتوبة وقراءة الكلمات. والجدير بالذكر أن معظم هؤلاء الدارسين في المستوى المتوسط، بينما نجد أن معظم الذين يقعون في الفئة الثالثة (بطيء جدا في القراءة ٣٤,٤٪)، من المبتدئين في تعلم اللغة العربية.

ولقد سبق القول عند الحديث عن مهارات الأداء الصوتي، أن هذه المهارة من مهارات القراءة الجهرية، وهي بذلك محك لقياس قدرة الدارس على الربط بين الرموز، وهذا رهن بقدرة الدارس على معرفة أصوات الرموز المكتوبة، كما أن البطء في الأداء دليل على عجز الدارس عن استدعاء الأصوات المناسبة للرموز.

(٢) القسم الثاني: ويستهدف قياس قدرة الدارسين على تعرف مواطن الوقوف الجيد في أثناء القراءة. وهذه أيضا مهارة من مهارات القراءة الجهرية أكثر منها مهارة من مهارات الأداء الصوتي. ولعل ما يربطها بالجانب الصوتي هو قياسها لمدى قدرة الدارس على التنغيم المناسب.

ولقد تبين للقائمين على تطبيق الاختبار، أن هذه المهارة لم يستطع اكتسابها إلا عدد قليل جدا من المستوى المتقدم من غير الناطقين باللغة العربية، ولعلنا لا نعجب من هذه الحقيقة، عندما نعلم أن كثيرا من الناطقين باللغة العربية أنفسهم، لا يلقون لعلامات الترقيم بالا، سواء من حيث كتابتها أو من حيث الالتفات إليها عند القراءة. إن الوعي بقيمة علامات الترقيم سواء في الكتابة أو في القراءة، مؤشر لاستيعاب المعنى وتمثله،

ودليل على حرص الإنسان على الإجادة في هاتين المهارتين (الكتابة والقراءة). فضلا عن أنه أمر يكتسب بالتعود، وهذا ما يفقده الكثير منا !! ولقد تفاوت القائمون على تطبيق الاختبار في تسجيل مواطن وقوف الدارسين في أثناء القراءة. فمنهم من استطاع مواكبة الدارس، وتسجيل الأرقام التي وقف عندها بدقة، ومنهم من أثبت تشتت الدارسين بين الكلمات والأرقام المكتوبة فوقها، حيث لفتت انتباههم إلى درجة كبيرة، من أجل هذا اضطر الكاتب إلى استبعاد إجابات الدارسين على هذا السؤال عند حسابه لمعامل ثبات الاختبار، وبالرغم من ذلك يظلّ هذا السؤال أداة للمعلم، يستطيع استخدامها في فصول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخاصة للمتقدمين منهم، وذلك إن أحسن استخدامها وأدرك حدودها.

(٣) **القسم الثالث:** يستهدف هذا القسم من السؤال السادس، قياس مدى قدرة الدارس على نطق الأصوات الواردة في نص متكامل. ولقد سبق القول بأن الصوت الواحد تحدث له اختلافات في نطقه، في ضوء ما يجاوره من أصوات في الكلمة الواحدة، وأن القراءة الجهرية فرصة لتقييم أداء القارئ من حيث نطقه لأصوات معينة لا ينتبه هو لها، وإنما ينتبه إليها القائم بتطبيق الاختبار.

وفى هذا السؤال، يكلف الدارس بقراءة النص المقدم في الوقت الذي يلتفت الممتحن فيه إلى نطق الدارس لأصوات معينة. هذه الأصوات هي:

السين في كلمة أسرة، والزاي في كلمة زيارة، والحاء في كلمة المحيطة، والتاء في كلمة خضرتها، والقاف في كلمة الحقول.

ويوضح الجدول رقم (٨) النسب المئوية للدارسين الذين عجزوا عن نطق هذه الحروف نطقا صحيحا.

جدول رقم (٨)
النسبة المئوية للدارسين الذين عجزوا عن نطق أصوات معينة
وردت في نص متكامل
(عدد الدارسين ١٢٤ دارسا)

رقم مسلسل	الأصـــــــوات	عدد الدارسين العدد	النسبة %	ملاحظات
١	السين في أسرة	٥	٤%	نطقها البعض طاء
٢	الزاي في زيارة	٣	٢,٤%	
٣	الحاء في المحيطة	١٣	١٠,٤٨%	
٤	التاء في خضرتها	١٦	١٢,٩%	
٥	القاف في الحقول	٨	٦٤,٥%	

ويتضح من هذا الجدول أن التـاء من أكثر الأصوات التي يمثل نطقـها مشكلة عند الدارسين، وخاصة إن ورد في كلمة في سياق معين. ولعل ترتيب هذه الأصوات (الخاء والضاد والراء والتاء) جعل نطق الدارسين لصوت التاء أقرب إلى الطاء. وهذا الخلط بين التاء والطاء هو ما سـجله القائمون بتطبيق الاختـبار. ولقد سبـقت الإشارة في الأسئلة السابقة إلى أن ٩,٦ ٪ من الدارسين ينطقـون التاء (كصوت مجرد) نطقا خـاطئا، بينما يخطئ ٥,٦ ٪ منهم في نطقه عندما يرد في كلمة، في الوقت الذي يعجز فيه ١١,٢ ٪ منهم عن التمييز بينه وبين صوت الطاء.

ويتضح من الجـدول السابق أيضا، ان صـوت الحاء يلي صوت التـاء، من حيث كثرة عدد الدارسين الذين يعانون من نطقه عندمـا يرد في سياق ما. وهذا الصوت أيضا من الأصوات التـي أظهرت الأسئلة المخـتلفة عـجز الدارسين عن نطقـه، سواء مـجردا (١٢٪)، أو ورد في كلمـة (٨٪). إن معظم هؤلاء الذيـن يعانون من نطقـه صحـيحـا يخلطون بينه وبين الهاء، كما يتـبين من الجدول رقم (٥)، إذ كشف هذا السؤال عن أن ٢٤,٨ ٪ من الدارسين يعجزون عن التمييز بين صوتي الحاء والهاء.



ولعل مما يلفت النظر في الجدول السابق (رقم ٨)، أن ثلاثة فقط من الدارسين هم الذين أخطأوا في نطق صوت الزاي، عندما ورد في سياق متكامل، بينما تسجل لنا الأسئلة السابقة أن عددا لا بأس به منهم يخطئ في تطقه سواء ورد مجردا (١٢ دارسا بنسبة ٩,٦ ٪)، أو ورد مقارنا مع صوت آخر. إن الجدول رقم (٥) يبين لنا أن ١٦ دارسا بواقع ١٢,٨ ٪ من الدارسين يخطئون في التمييز بين الذال والزاي، وأن ١١ دارسا بواقع ٨,٨ ٪ منهم يخطئون في التمييز بينه وبين الظاء، كما أننا نجد أن ٩ من الدارسين بنسبة ٧,٢ ٪ يخطئون في نطقه وأن ٣٥ دارسا بنسبة ٢٨ ٪ من الدارسين يخلطون بين الزاي والظاء، وذلك من خلال قراءة الدارسين لجمل كاملة ورد فيها هذان الصوتان كما يتبين من الجدول رقم (٦).

(٤) **القسم الرابع**: يستهدف هذا القسم من السؤال السادس قياس قدرة الدارس على التنغيم المناسب للجملة عندما يقرؤها، وإدراك مواطن النبر الصحيح على كلماتها.

ولقد اشتمل النص المقروء، في القسم الأول من هذا السؤال، على جملتين، إحداهما للتعجب والأخرى للاستفهام، وقد كلف الدارسون بقراءتهما لتبين مدى قدرتهم على وضع النبر في مكانه الصحيح، من كل من الجملتين.

ولقد أجاب عن هذا القسم من السؤال السادس ١٢٣ دارسا، استطاع ٦٤ منهم نطق جملة " ما أجمل هذه المزارع " ! نطقا صحيحا مبرزين نعمة التعجب، وعجز عن ذلك ٥٩ دارسا بنسبة ٤٧,٢٪ من بين الدارسين. أما من حيث إلقاء السؤال " هل تحبين الحقول يا أمل ؟ " فقد استطاع إلقاءه إلقاء صحيحا مع إبراز نغمة الاستفهام ٨٩ دارسا، بينما عجز ٣٤ دارسا بنسبة ٢٧,٢٪ عن ذلك.

ولا شك أن التنغيم الصحيح للمادة المقروءة، مؤشر للقدرة على استيعاب المعنى، وفهم القاعدة، وإدراك وضع الجملة من السياق العام إدراكا صحيحا. وهذه قدرات لا يصل إليها من غير الناطقين بالعربية عادة إلا من يدرس في المستويين المتوسط والمتقدم. وهذا ما أكدته ملاحظات القائمين على تطبيق الاختبار، وكشف عنه أيضا إجابات الدارسين على السؤال الأخير من الاختبار كما سيتضح فيما بعد.

السؤال السابع: ويستهدف تعرف مدى: قدرة الدارسين على فهم التنغيم كقرينة من قرائن التعبير عن المعنى في اللغة التعبير.. وصحة التنغيم كما سبق القول ؛ مؤشر لتملك الدارس عدة مهارات، قد لا يصل إلى تملكها كثير من الدارسين في برامج تعليم

اللغات الأجنبية. ولقد عجزت عشر دارسات من حديثات الالتحاق بالفصول، عن فهم تعليمات هذا السؤال، وبذلك اقتصر تطبيق هذا السؤال على الدارسين والدارسات، ممن استطاعوا فهم هذه التعليمات، والتجاوب مع القائمين بتطبيق الاختبار، مع اختلاف مستويات هذا التجاوب. وقد اشتمل هذا السؤال على ثلاثة تكليفات يتم من خلالها قياس قدرة الدارس على التنغيم في مواقف شبه طبيعية. وفيما يلي عدد الذين استطاعوا تنفيذ التكليفات بتنغيمها الصحيح، والذين عجزوا عن ذلك.

أ- بالنسبة للموقف الأول استطاع ٨٠ دارسا من ١١٥ دارس أن يلقوا السؤال بنغمة الاستفهام الصحيحة، بينما عجز عن ذلك ٣٥ دارسا بنسبة ٤, ٣٠٪.

ب- بالنسبة للموقف الثاني، استطاع أيضا ٨٠ دارسا أن يعبروا عن نغمة الطلب تعبيرا صحيحا، بينما عجز عن ذلك ٣٥ دارسا بنسبة ٤, ٣٠٪.

ج- بالنسبة للموقف الثالث، استطاع ٥٧ دارسا فقط أن يعبروا عن لهجة الغضب بينما عجز عن ذلك ٥٨ دارسا بنسبة ٤, ٥٠٪.

والملاحظ أن عدد الذين عجزوا عن التنغيم الصحيح للجملة العربية عدد كبير إلى حد ما، ولعل هذا يستحث القائمين بتدريس اللغة العربية على الاهتمام بهذا العنصر الهام في أثناء تدريسهم للنظام الصوتي في اللغة العربية، وأن يتم من خلال مواقف طبيعية سواء في داخل الفصل أو خارجه.



الفصل السابع

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم التوصيات الآتية لتدريس الأصوات العربية للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(أ) توجيهات عامة:

١- ينبغي أن يقنع المعلم الدارسين في بداية تعلمهم بأهمية النطق الصحيح للأصوات، مبينا لهم ما يترتب على النطق الخاطئ لها من آثار. إن اقتناع الدارس بذلك من أهم الأمور التي تجعله أكثر التزاما في نطق الأصوات، وأشد حرصا على نطقها بالشكل الصحيح، باذلا في ذلك أقصى ما لديه من جهد.

٢- تتعدد أنواع برامج تعليم اللغات الأجنبية، منها ما هو تعليم مبرمج programmed instruction، ومنها ما هو تعلم ذاتي self - instruction، ومنها غير ذلك في مثل هذه البرامج يمثل تدريس الأصوات مكانة خاصة تتمثل في تخصيص مواد له، وأوقات محددة ينص عليها، أما في الشكل العادي لتعليم اللغات الأجنبية حيث يتم التدريس في الفصول، فيتكامل تدريس الأصوات مع غيره من مكونات العملية التعليمية ومناشطها. إن المعلم طيلة العملية التعليمية، ينطق اللغة أو يدرب الدارسين على نطقها، ومن ثم يصبح هو النموذج الذي يقلد، والمثل الذي يحتذى.

من هنا يصبح على المعلم، كنموذج as a model، أن يكون أكثر التزاما في نطق الأصوات نطقا صحيحا، وألا يتأثر في نطقه لهذه الأصوات بأي لهجة عربية يتحدثها.

والمشكلة هنا هي في المعلم الذي يعاني نفسه من بعض مشكلات النطق، أو يرتكب عن غير إرادة بعض أخطائه، كأن ينطق السين ثاء أو الراء لاما أو القاف غينا أو غير ذلك. في مثل هذه الحالة ينبغي على المعلم أمران: أولهما أن يكون واضحا منذ البداية مع دارسيه ومبينا لهم ما يعانيه من مشكلات نطقية معينة، معتذرا عن ارتكاب

أخطاء فيها. وثانيهما أن يركن إلى المسجلات الصوتية في إسماع الدارسين النطق الصحيح للأصوات ولا ضير عليه في ذلك.

إن هذا أفضل بكثير من أن يكابر أمامهم، مدعيا القدرة على النطق الصحيح لكل صوت، في الوقت الذي يتشرب منه الدارسون أخطاء، ويتمثلونها وكأنها هي النظام الصوتي الحقيقي للغة العربية.

٣- ينبغي أن يكون الهدف من تدريس الأصوات العربية واضحا في ذهن المعلم. ليس الهدف من تدريس الأصوات لغير الناطقين باللغة العربية خاصة إذا كانوا كبارا ؛ أن يصلوا إلى مستوى الناطقين بها سواء من حيث صحة النطق أو دقة الأداء نبرا وتنغيما. إن ذلك أمر يصعب بلا شك تحقيقه عند من تخطى مرحلة الطفولة من غير الناطقين باللغة العربية. إن تعود الدارس على النظام الصوتي للغة الأم يخلق أشكال التداخل اللغوي بين نظامين مختلفين: ذلك الذي تعود عليه وذلك الذي ينبغي أن يتعلمه.

المستوى المرغوب توصيل الدارس إليه إذن ؛ هو أن يتقن أساسيات نطق الأصوات العربية بالشكل الذي يجعله مفهوما عندما يتحدث، وفاهما عندما يتحدث إليه.

٤- التدريب على النطق الصحيح في جوهره عملية محاكاة وتقليد. الدارس يستمع أولا للصوت من نموذج يلقيه ثم يقلد هذا الصوت بالطريقة التي استمع إليها، وهنا ينبغي التركيز على أمرين: أولهما: ضرورة أن يستمع الدارس جيدا للصوت المراد محاكاته، وثانيهما: ينبغي أن تكون محاكاة الدارس تحت إشراف المعلم. إن مبادرة الدارس أمر مطلوب في كثير من مناشط تعلم اللغة الأجنبية، في الوقت الذي ينبغي أن تتم فيه مبادرة الدارسين في نطق الأصوات على حذر شديد وتحت إشراف دقيق من المعلم. فالبديل الوحيد لهذين الأمرين قد يكون نطق الأصوات نطقا خاطئا ومن ثم تثبيت لأشكال خاطئة في اللغة، يصعب بعد ذلك محوها أو تعديل مسارها.

٥- ينبغي أن يكون المعلم يقظا لأخطاء الدارسين في نطق الأصوات العربية. وأن يكون فطنا لإرجاع كل منها لأسبابها، فمنها ما يعود للتداخل اللغوي بين لغته الأم واللغة العربية، ومنها ما يعود لتأثر الدارس بلهجة العرب الذين يعيش معهم (العمانية هنا)، ومنها ما يعود لمشكلات خاصة بالدارس نفسه،

ومنهـا ما يعود إلى غـير ذلك من أسـباب. ولا شك أن قـدرة المعلم على إرجاع المشكلة لأسـبابها ييسـر له التفكير في أسلوب معـالجتها، فـيعد من التدريبات الصوتية ما يتناسب مع كل مشكلة على حدة.

٦- ينبغي أن يصحح المعلم نظرته للخطأ اللغوي عند الدارسين. إن خطأ الدارس خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة ليس مبررا لزجره أو الاستهزاء به، أو عـدم الثقـة فـيه، والشك في قـدرته على التـعلم. إن الخطأ في مـعظم الأحيـان خاصة عند شـيوعه مـؤشر جيـد للمعلم، يستـطيع عن طريقه أن يستـوضح مكمن المشكلة، فـقد تكون المشكلة راجـعة إلى طريقـة التدريس الخاطئة، وقد تكون راجعة إلى طريقـة التدريس الخاطئة، وقد تكون راجعة إلى مـشكلات خـاصـة بالدارس، وقـد تكون راجـعـة إلى صـعـوبة المادة التعليمية، وقد تكون راجعة لغير ذلك من عوامل، المهم ضرورة تغيير نظرة المعلم لأخطاء الدارسين وأن يتناولها برفق وموضوعية حتى يستطيع تشخيص المشكلة وعلاجها.

٧- ينبـغي عند البدء فـي تعلم الأصوات العـربيـة أن يستـمع الدارس إلى هذه الأصوات في سياق لغوى ذي معنى، وليس في تدريبات منفصلة تؤلف لها كلمات غير ذات مـعنى من أجل تثبيت صوت معين ! إن الاستمـاع المستمر وبشكل مكثف للغـة العربية، ممثلة في مـواقف طبيـعية مـثل تلقى الأوامر وإلقاء الأسـئلة وغيـرها، من شأنه أن يعلم الدارس طريقـة نطق الأصوات متـكاملة مع اللغة غـير منفـصلة عنها، إن الصـوت الواحد يأخـذ أشكالا مخـتلفة في الأداء باختـلاف وضعه في الكلمـة، ووضع الكلمة نفسـها في الجملة، فهو ما بين مفخم إلى مرقق إلى غير ذلك. والطريق الطبيعي لإتقان اللغة هو أن يكون في تعلمها في مواقفهـا الطبيعية التي تنقل للدارس معنى وتجعل للصوت وظيفة.

٨- ينبغي في المستويات الأولى تعلم اللغة العربية، تجنب الدارس تلك الخلافات الطفـيفـة التي تبـدو بين بعض الحـروف (مثل القـاف والكاف ومـثل الدال والضاد... إلخ) إن من اليـسـير على الدارس أن يـتعلم كلمات لا تشـتمل على المتنافر من الحروف، ولا تحتوى على المتـقارب من الوحدات الصوتية، فذلك أدعى لأن يتعلم الكـلمة بسهولة ويتعـرف الصوت من بين الأصوات

المختلفة بوضوح. وعلى سبيل المثال: لا ينبغي الإكثار في المستويات الأولى من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من تقديم ثنائيات متزاوجة في وقت واحد مثل: قلب / كلب، سفر / صفر، يعد / يعض.. إلخ. إن الموقف الرئيسي الذي يسمح فيه بمثل هذه المقارنات الثنائية، هو أن يكون تدريبا علاجيا لتصحيح نطق صوت معين، والتمييز بينه وبين شبيهه. يحدث أحيانا أن يجد الدارسون صعوبة في نطق مثل هذه الأصوات، وفي مثل هذه الحالات يوصى المعلم بإعداد تدريبات تشتمل مجموعات زوجية متقابلة، يقرأها المعلم أمام الدارسين، طالبا منهم محاكاتها والتركيز على الفروق الصوتية بين كل صوتين متشابهين

٩- يفضل للمعلم، كنموذج، أن يتنوع أداؤه في الفصل بين الدارسين، يلقى بالجملة كاملة بإيقاعها الطبيعي normal tempo ويبرزها ثم يبطئ في إلقائها مركزا على الأصوات التي يرجو تعليمها للدارسين، ثم يسرع مرة أخرى.

وقد يجزئ الجملة وقد يمزج الجديد فيها بالقديم، فيلقى هذه مرة وتلك مرة أخرى.

١٠- ينبغي أن يركز المعلم على الأصوات الرئيسية key sounds، التي تعتبر أساسية لفهم الكلمة وتمييزها عن غيرها. تلك الأصوات التي يعتبر الخطأ في نطقها مدعاة لإعطاء الكلمة وضعا جديدا، نحوا أو صرفا أو دلالة، كما شرحنا في حديثنا عن الوحدة الصوتية.

١١- قد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخراج الصوت. كأن يخرج لسانه قليلا، وهو ينطق الثاء أو الذال، وكأن يبتسم ابتسامة واسعة، وهو يخرج صوت العين.. وهكذا. على أن يطلب من الدارسين ضرورة الانتباه إليه، وملاحظة طريقة إخراجه هذه الأصوات ثم يطلب منهم تقليدها دارسا دارسا.

١٢- تتوقف صعوبة صوت معين عند الدارس، وهو يتعلم العربية كلغة ثانية على عدة عوامل، من أهمها مدى التباعد بين هذا الصوت في النظام الصوتي للغة الأم عند الدارس، وبينه في النظام الصوتي للغة العربية. والعلاقة بين النظامين تتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- من الأصوات العربيـة ما هو قريب من أصوات معـينة في اللغة الأم للدارس (كما في الباء والتاء والسين. . . في كل من العربية والإنجليزية مثلا).

ب- من الأصوات العربية ما هو قـريب من أصوات معينة في اللغة الأم للدارس (مثل القاف في العربية و Q في الإنجليزية مثلا).

ج- من الأصوات العربية ما هو موجود في لغة الدارس صوتا إلا أنه غير موجود في رموزها الأبجدية (مثل الثاء العربية حيث يوجد في الإنجليزية كصوت في thin مثـلا، ومثل الظاء الـعربية حـيث يوجد في الإنجـليزية كـصوت في although وغيـرها. هذان الصوتان مثلا لا يوجـد لهما مقـابل في الرموز الأبجدية في اللغة الإنجليزية).

د- من الأصوات العربيـة ما هو جديد تماما بالنسبـة للدارس، حيث لا يوجد له مقابل في لغة الأم (مثل الخاء والعين والغين العربية).

وهنا نسأل: بأي الأصوات يبـدأ المعلم تدرسيـه العربيـة لغير الناطـقين بها (من متحدثي الإنجليزية مثلا). الإجابـة على هذا هي التزام الترتيب السابق على قدر طاقته. أي البدء بالأصوات التي لهـا مقابل، صوتا وحرفـا في لغة الدارس، ثم الأصوات التي لها أصوات تقاربها إلى حد ما في لغة الدارس، وبعد ذلك يدرس الأصوات الموجود لها مقـابل في أصوات لغـة الدارس دون مقابل لهـا في رموزها الأبجـدية، وأخيـرا ينتهي بالأصوات الجديدة تماما والغريبة عنه.

المبدأ هنا هو التـدرج من الأصوات المألوفة لدى الدارسين للأصوات غـير المألوفة لديهم.

١٣- للنطق الجماعي (أو الكورالي) **choral response** مزايا كما أن له سلبياته، فمن مزاياه أنه يعطى الفـرصة لعدد كبير من الدارسين ممارسـة النطق كما أن فيـه تشجيعـا للمترددين منـهم على النطق، وخاصة أولئك الذين يشـعرون بخـجل عند النطق، أو يـشعـرون بعـجـز بسـيط يكشـفـه النطق الفـردي للأصوات، أما سلبياته، فمن أهمها أنـها فرصة يختبئ وراءها الضعاف من الدارسين والذين لا يرغبون في ممارسة النطق، كما أنها لا تمكن من الكشف عن المشكلات الفردية التي يـعاني منها البعض. ومن هنـا ينبغي على المعلم أن يمزج بين الأسلوبين في تدريسه للأصوات، استـخدام الأسلوب الجماعي أحيانا، والفردي أحيانا أخرى.

١٤- ينبغي أن يلاحظ المعلم الفـروق الفردية بين الدارسين ويوظف هذه الملاحظة في خدمة العـملية التعليمية، وهو يدرس الأصـوات العربية. من الدارسين من لديه القدرة على النطق الجيد والصـحيح للأصوات الجديدة، مثل هؤلاء ينبغي أن يبـدأ المعلم بهم عادة، عند تكليـفه لبعـض الدارسين نطق أصوات معينة. أنهم نموذج بديـل له يستطيع الاستعانة به في أداء الأصـوات جيدا، يصلح لأن يقلَّد ويرقـى لأن يحاكى. ومن الدارسين مـن يعجـز عن ذلك. مثل هؤلاء ينبـغي أن يعطيهم المعلم فرصة أكـبر، ووقتا أطول وصـبرا على أدائهم حتى يصلوا إلى المستوى المنشود أو يقاربوه.

١٥- وأخيرا ينبغي عند تدريس التنغيم intonation، أن يستعين المعلم بأساليب مختلفة للأداء الجـيد، فقد يمثل لهم المعنى، وقد يسـتخدم الإشارات اليدوية (مثل رفع اليـدين وخفـضها عند ارتـفاع التنغيم وانخـفاضـه)، والإشارات الخطية كأن يرسم خطا بين حركة الإيقاع ارتفاعا وانخفاضا ووصلا مثل:

١- هل هو الذي فعل ذلك ؟ (يجب رفع الإيقاع هنا).

٢- سمعت الرجل يقول (يجب خفض الإيقاع هنا في ضوء السياق).

(ب) نماذج من التدريبات الصوتية:

فيمـا يلي نماذج من التدريبات الصوتيـة يستطيع المعلم استخدامـها بالشكل الذي يتسق مع مستوى الدارسين ومشكلاتهم في نطق الأصوات العربية:

١- من الممكن أن يقدم المعلم للدارسين الأصوات في مواضع مختلفة من الكلمة مرة في أول الكلمة ومرة في وسطها وثالثة في آخرها. طالبا منهم الالتفات بتركيز على الصوت الذي يعلمه لهم [١].

مثال: صوت السين.

تعليمات: استمع للكلمات الآتية مع الانتـباه لصوت السين في المواضع المختلفة من الكلمة:

---

(١) إن عجز المعلم عن شـرح تعليمات التدريب باللغة العـربية، جاز له إلقاء هذه التعليـمات باللغة الشائعة بين الدارسين وذلك في المستوى الأول من تعليم اللغة العربية.

أ- صوت (س) في أول الكلمة:

- سمع - سمر

- سافر - ساد

- سيد - سلم

ب- صوت (س) في وسط الكلمة:

- مسرور - مستمر

- يسأم- يسيل

- يسوق - نسور

ج- صوت (س) في آخر الكلمة:

- ناس - رأس

- فأس - جرس

- عروس - يقيس

- يميس - فرس

٢- من الممكن أن يقدم المعلم للدارسين الأصوات في جمل ذات معنى طالبا منهم الالتفات إلى صوت معين.

مثال: صوت السين

تعليمات: استمع للجمل الآتية مع الانتباه لصوت السين في بعض كلماتها.

- هند تلميذة في المدرسة

- هند أخت سالم.

- بيت حمد به بستان.

- حمد يسكن في مسقط.

- تجلس الأسرة أمام التليفزيون.



٣- من أجل التمييز بين صوتين متشابهين، يمكن للمعلم أن يكتب على السبورة هذين الصوتين، ويضع رقما لكل صوت كأن يكتب مثلا:

(١)	(٢)
س	ص

ثم يقرأ مجموعة من الكلمات ويطلب من الدارسين أن يلتفتوا إلى الصوت الذي يسمعونه في كل كلمة، على أن يرفعوا أيديهم اليمنى إن كانت الكلمة من المجموعة رقم (١)، ويرفعوا أيديهم اليسرى إن كانت الكلمة من المجموعة اليسرى.

مثال:

(١)	(٢)
س	ص
سبر	صبر

التدريب :

- قارس
- صارم
- سالم
- قارص
- صبور
- عسير

٤- يكتب المعلم قائمة تحتوى على مجموعة من الكلمات، كل مجموعة منها تتكون من كلمتين تنطقان نطقا متقاربا، بسبب وجود صوتين متشابهين فيهما، بينما نجد الكلمة الثالثة تختلف عن الكلمتين السابقتين في النطق. والمطلوب أن يحدد الدارس الكلمة ذات النطق المختلف ويضع دائرة حول الرمز المقابل لهذه الكلمة.

مثال : ساد عاد صار (أ ب ج)

شديد جديد شرف (أ ب ج)

التدريب:



- نسب نصب نعم (أ ب ج)

- زيف سفر سيف (أ ب ج)

- هدير غدير هبوب (أ ب ج)

- سبق صفر صدق (أ ب ج)

- مال شال جال (أ ب ج)

٥- يكتب المعلم قائمة بكلمات ثنائية، اثنتان منهما متطابقتان، واثنان متقاربان ويطلب من الدارسين وضع علامة (√) أمام الكلمتين المتطابق وعلامة (×) أمام الكلمتين المختلفتين.

مثال : كلب / كلب (√) كلب / قلب (×) .

التدريب :

- شال / جال ( ) شال / شال ( )

- صفر / صف ( ) صفير / سفير ( )

- أزيز/ غزيز ( ) عزيز / عزيز ( )

- مسرور / مسرور ( ) مسرور / مزرور ( )

- سديد / سديد ( ) صديد / سديد ( )

٦- من الممكن أن يقرأ المعلم على الدارسين عددا من الكلمات، طالبا منهم تحديد الكلمة التي تشتمل على صوت معين .

مثال : حدد موضع الصوت (ح) من بين الكلمات التي تسمعها وضع دائرة حول الرمز المقابل لها :

همد حمد عمد (أ ب ج)

التدريب:

- حامد هامد عامد (أ ب ج)

- هبوب غيوب حبوب (أ ب ج)



- هذا حاذى لاذا (أ ب ج)

- هلال غلال حلال (أ ب ج)

- حراء هراء غراء (أ ب ج)

٧- فيما يلي كلمات تمثل مجموعات زوجية متقابلة:

يستطيع المعلم توظيفها لتدريس الفروق بين الأصوات المتشابهة

أ-	(س)	(ص)
١-	سابر	صابر
٢-	سعيد	صعيد
٣-	سور	صور
٤-	سيف	صيف
٥-	سب	صب
٦-	سد	صد
٧-	سفير	صفير
٨-	سلف	صلف
٩-	سوري	صوري
١٠-	أسفر	أصفر
١١-	سفر	صفر
١٢-	حسان	حصان
١٣-	يسوع	يصوع
١٤-	يسير	يصير
١٥-	خمس	خمص

ب -	(د)	(ض)
-١	دب	ضب
-٢	درب	ضرب
-٣	دليل	ضليل
-٤	درة	ضرة
-٥	دام	ضام
-٦	أدنى	أضنى
-٧	قدم	قضم
-٨	أعداء	أعضاء
-٩	دلال	ضلال
-١٠	مدير	مضير
-١١	حد	حض
-١٢	بعد	بعض
-١٣	أحمد	أحمض
-١٤	ردود	رضوض
-١٥	حديد	حضيض
ج-	(ذ)	(ظ)
-١	ذرف	ظرف
-٢	ذفر	ظفر
-٣	ذلل	ظلل
-٤	ذفار	ظفار
-٥	ذل	ظل
-٦	نذر	نظر

٧-	شذية	شظية
٨-	نذير	نظير
٩-	منذور	منظور
١٠-	حذر	حظر
١١-	تذلل	تظلل
١٢-	يذلل	يظلل
١٣-	شذى	شظى
١٤-	لذى	لظى
١٥-	فذ	فظ

د -

	(ت)	(ط)
١-	تل	طل
٢-	ترف	طرف
٣-	تلا	طلا
٤-	تيار	طيار
٥-	تبع	طبع
٦-	تلاوة	طلاوة
٧-	يتبع	يطبع
٨-	رتب	رطب
٩-	فاتر	فاطر
١٠-	فتن	فطن
١١-	ستور	سطور
١٢-	ربت	ربط
١٣-	بت	بط

-١٤	سبت	سبط
-١٥	شت	شط
هـ-	(ج)	(ش)
-١	جاء	شاء
-٢	جاب	شاب
-٣	جديد	شديد
-٤	جد	شد
-٥	جيب	شيب
-٦	أنجب	أنشب
-٧	يجدد	يشدد
-٨	مجهور	مشهور
-٩	يحجز	يحشر
-١٠	يجير	يشير
-١١	حجيج	حشيش
-١٢	حج	حش
-١٣	افترج	افترش
-١٤	عاج	عاش
-١٥	رج	رش
و-	(أ)	(ع)
-١	أمل	عمل
-٢	آل	عال
-٣	ألم	علم
-٤	آمل	عامل

٥-	أرب	عرب
٦-	يأرب	يعرب
٧-	يأمل	يعمل
٨-	يئن	يعن
٩-	زئير	زعير
١٠-	سؤر	سعر
١١-	أضاء	أضاع
١٢-	قراء	قراع
١٣-	أرجأ	أرجع
١٤-	ربأ	ربع
١٥-	شاء	شاع

أ- المراجع العربية

١- إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، ط ٣، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦١.

٢- رشدي أحمد طعيمة، " تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " من كتاب **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعرفة بالقاهرة ط ٢، سنة ١٩٨١ م.

٣- ــــــــــــــ، " **دليل المعلم في تدريس الأصوات العربية لغير الناطقين باللغة العربية من العمانيين العائدين** " مشروع اليونسكو التربوي بعمان، مسقط، يناير ١٩٨١ م

٤- ــــــــــــــ، **كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من العمانيين العائدين، دراسة تحليلية تقويمية** " مشروع اليونسكو التربوي بعمان، مسقط، يناير ١٩٨١.

٥- ــــــــــــــ، " **مشكلات الانقرائية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها**" دراسة مقدمة إلى ندوة تأليف كتب تعليم اللغة لغير الناطقين بها، بالرباط ٥ / ٧ مارس ١٩٨٠ م.

٦- ريمون طحان، **الألسنية العربية**، بيروت دار الكتاب اللبناني، ط ١ سنة ١٩٧٢ م

٧- عبد الرحمن أيوب، " **أصوات اللغة** "، ط ٢، القاهرة، مطبعة الكيلاني ١٩٦٨م.

٨- عبد الرحمن أيوب، " المفهومات الأساسية للتحليل اللغوي عند العرب " **اللسان العربي**، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي الرباط، المجلد ١٦، الجزء الأول، ١٩٧٨، ص ص ١٣ / ٢٠.

٩- فاطمة محجوب، **دراسات في علم اللغة**، القاهرة، دار النهضة العربية سنة ١٩٧٦م.

١٠- كمال بشر، **علم اللغة العام، الأصوات**، القاهرة دار المعارف، ط ٦ سنة ١٩٨٠م.

١١- محمود إسماعيل صيني وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض مواد دراسية لدورات التدريب، الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية، ١٩٨٠ م.

١٢- محمود السعران، علم اللغة، ط ١، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٢.

١٣- محمود فهمي حجازي، **علم اللغة العربية**، الكويت، وكالة المطبوعات بالكويت ١٩٧٣ م.

١٤- نعيم عطية، **التقييم التربوي الهادف**، بيروت، منشورات دار الكتاب اللبناني د. ت

١٥- يوهان فك، **العربيــة، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب**، ترجمة عبد الحليم النجار، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٥١ م.

ب-المراجع الأجنبية

16- Abboud,Q. et al : **Arabic Pronunciation and Writing**. Ann Arbor, Michigan, University Of Michigan, 1977.

17- Allen, e. d. & R. M. Valette, **Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language** , New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1977.

18- Allen, J.P. & A. Davies, **Testing and Experimental Methods** , London, Oxford University Press. 1977.

19- Banathy, B H & D.L. Lange : **A Design For Foreign Language Curriculum**. Lexington, D. C. Heath and Company, 1972.

20- Bloomfield, L.: **Language**. London, George Allen Uniwin, 1950.

21- Carroll, J. B. & S. M. Sapon : **Modern Language Aptitude Test**, New York : Psychological Corp, 1959.



22- Davis, F. B. : **Standards for Educational and Psychological Tests,** New York, American Psychological Association, Inc. 1974 .

23- Donoghue, M (ed) **Foreign Languages and the Schools**, Book of Readings, Iowa, W. M. C. Broun Company Puplisher.

24- Gronlund, N. E. : **Preparing Criterion- Referenced Tests for Classroom Instruction**. New York , the Macmillan Company, 1973.

25- Lado, R : Language Testing. 2ed, New York, Mc Graw Hill Book Cmpany , 1964 .

26- Leen, P. "Teaching Pronunciation" in Valdman, A (ed): **Trends in Language Teaching**, New York, Mc Graw - Hill, 1966.

27- Mehrens , W . & I . J . Lehman : **Measurement and Evaluation** , New York , Halt Rinchort and Winston , Inc . 1973 .

28- Michigan Department of Education "**Minimal Performance Objectives for Foreign Language Education in Michigan**, Ann Arbor Michigan, 1974 .

29- Pike, K, L. "**Phonetics , A Critical Analysis of Phonetic Theory and a Teachique for The Practical Description of Sounds**" Ann Arbor, University of Michigan Press, 1973.

30- Plaister, T. "Testing Aural Comprehension" **Language Learning** Special Issue on Testing 3 August 1968 pp : 103 - 111

31- Prator , C . H., **Manual of American English Pronunciation** 3ed, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc , 1972 .

32- Rivers ,W . **Teaching Foreign Language Skills** . Chicago , University of Chicago Press , 1970 .



33- Robinson , P " Toward a Basic Procedure in the Composition of Second Language Tests • **IRAL** Vol 8/1 1970 February PP : 49 - 58 .

34- Sako , S " Writing Proficiency and Achievement Tests " **TESOL Quarterly** Vol 3 September 1969 # 3 PP : 237- 249 .

35- Spolsky , B and Others " Preliminary Studies in the Development of Techniques for Testing Overall Second Language Proficiency **Language Learning** , Special Issue on Testing # 3 August 1968 PP : 79 - 103.

36- Spolsky , B . and Others " Three Eunctional Tests of Oral Proficiency **TESOL Quarterly** Vol 6 # 3 September 1972 PP: 221 - 231 .

37- Upshur , J. A." Obejective Eualuatien of Oral Proficiency in the ESOL Classroom " **TESOL Quarterly** Vol 5 March 1971 # 1 PP : 47 - 59.

38- Valette , R. M : **Modern Language Testing** , 2 ed . New York , Harcourt Brace Jacobovich , Inc. 1977 .

39-Younis , F : **Curriculum for the Teaching of Arabic as a Second Language at the Beginning Level)** Unpublished Study) , Minneapolis University of Minnesota , 1977 .

ERRATA

40- Robinett , B . W . " **Teaching English Speaking to Others, Language Substance and Teaching** • Minneapolis , University of Minnesota Press , 1978 .



الملاحق

بطاقة الأداء الصوتي

١ - اقرأ الحروف الآتية:

رقم مسلسل	الحروف	رقم مسلسل	الحروف
١	ا	١٥	ض
٢	ب	١٦	ط
٣	ت	١٧	ظ
٤	ث	١٨	ع
٥	ج	١٩	غ
٦	ح	٢٠	ف
٧	خ	٢١	ق
٨	د	٢٢	ك
٩	ذ	٢٣	ل
١٠	ر	٢٤	م
١١	ز	٢٥	ن
١٢	س	٢٦	هـ
١٣	ش	٢٧	و
١٤	ص	٢٨	ي

٢ - اقرأ الكلمات الآتية:

رقم مسلسل	الكلمة	رقم مسلسل	الكلمة
١	تمور	٨	صبور
٢	يثور	٩	ضرير
٣	يجتهد	١٠	يطلب
٤	يحول	١١	عظيم
٥	يدفع	١٢	عبر
٦	يذبل	١٣	غياب
٧	سورة	١٤	قهوة

٣- اقرأ الكلمات الآتية:

رقم مسلسل	الكلمات
١	عد / عاد
٢	قد / قاد
٣	فل / فول
٤	زر / زور
٥	بع / بيع
٦	مل / ميل

٤- اقرأ الكلمات الآتية:

رقم مسلسل	الكلمات	رقم مسلسل	الكلمات
١	يأمر / يعمر	٧	ذل / ظل
٢	تين / طين	٨	منذر / منظر
٣	ثناء / سناء	٩	زفر / ظفر
٤	حمد / همد	١٠	سبر / صبر
٥	رج / رش	١١	يشرح / يصرح
٦	درب / ضرب	١٢	كال / قال

٥- اقرأ الجمل الآتية:

رقم مسلسل	الكلمات	رقم مسلسل	الكلمات
١	جاء الغريب وعاد البعيد	٥	نطلب دائما من الله العون
٢	اقبل حمد على وطنه مسرورا	٦	الذين يكنزون الذهب والفضة
٣	رايت التمور وهي تدخل المصنع	٧	نحمد الله ونثنى عليه
٤	في الحجرة خزانة لحفظ الملفات	٨	في المكتب عدد هائل من الكتب

٦- اقرأ النص الآتي:

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
قامت	اسرة	حمد	بزيارة	للمزارع	المحيطة	بنزوى	وهى	مشهورة
١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
بخضرتها	وجمالها	وعندما	رات	امل	المزارع	الخضراء	قالت	ما اجمل

١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨
هذه	المزارع	فسالها	والدها	هل	تحبين	الحقول	يا امل	قالت	نعم

٧- أجب على الأسئلة التي يوجهها المعلم لك.

اختبار الأداء الصوتي

بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس

بيانات عامة

المدرسة / المعهد: المستوى: ....

اسم الدارس:

الجنس :دارس ( ) .... دارسة ( ) .... السن ( )............

اللغة التي يتحدثها: .... الجنسية:

تاريخ الالتحاق ببرنامج تعليم اللغة العربية:

هل كان ينطق العربية قبل ذلك؟ .... : نعم ( ) .... لا ( ) ....

عناصر البطاقة

١ - يلتفت المعلم إلى نطق الدارس الحروف الهجائية المختلفة ويسجل هنا مدى صحة نطق كل منها وطريقة نطق بعضها إن كان نطقه صحيحا (كأن ينطق الضاد ظاء مثلا).

رقم مسلسل	الحروف	صحة النطق		طريقة النطق	رقم مسلسل	الحروف	صحة النطق		طريقة النطق
		√	X				√	X	
١	ا				١	ا			
٢	ب				٢	ب			
٣	ت				٣	ت			
٤	ث				٤	ث			
٥	ج				٥	ج			
٦	ح				٦	ح			
٧	خ				٧	خ			
٨	د				٨	د			
٩	ذ				٩	ذ			
١٠	ر				١٠	ر			
١١	ز				١١	ز			
١٢	س				١٢	س			
١٣	ش				١٣	ش			
١٤	ص				١٤	ص			

٢ - يلتفت المعلم إلى نطق الدارس هذه الكلمات ويسجل هنا مدى صحة نطق بعض الأصوات كما هو مبين بالجدول التالي، مبينا طريقة نطقه إن كان نطقه خاطئا:

رقم مسلسل	الكلمة	الصوت	صحة النطق		طريقة النطق	رقم مسلسل	الكلمة	الصوت	صحة النطق		طريقة النطق
			√	X					√	X	
١	تمور	ت				٨	صبور	ص			
٢	يثور	ث				٩	ضرير	ض			
٣	يجهد	ج				١٠	يطلب	ط			
٤	محمول	ح				١١	عظيم	ظ			
٥	يدمع	د				١٢	عبر	ع			
٦	يذبل	ذ				١٣	غياب	غ			
٧	سورة	س				١٤	قهوة	ق			

٣- يلتفت المعلم إلى نطق الدارس هذه الكلمات ويسجل هنا مدى قدرته على التمييز بين الحركة القصيرة والطويلة. أي مدى قدرته على نطق حروف المد:

رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد		ملاحظات
		√	X	
١	عد / عاد			
٢	قد / قاد			
٣	قل / قول			
٤	زر / زور			
٥	بع / بيع			
٦	مل / ميل			

٤- يلتفت المعلم إلى قراءة الدارس للكلمات الآتية ويسجل هنا مدى قدرته على التمييز بين الأصوات المتشابهة، مبينا نواحي الخطأ في نطقها بخانة الملاحظات:

رقم مسلسل	الكلمات	صحة نطق المد		ملاحظات
		√	X	
١	يأمر / يعمر			
٢	تين / طين			
٣	ثناء / سناء			
٤	حمد / همد			
٥	رخ / رش			
٦	درب / ضرب			
٧	ذل / ظل			
٨	ينذر / ينزر			
٩	زفر / ظفر			
١٠	سير / صير			
١١	يشرح / يسرح			
١٢	كال / قال			



٥- يلتفت المعلم إلى قراءة الدارس للجمل الآتية ويسجل هنا مدى قدرته على نطق صوتين محددين في كل جملة. ويضع علامة (×) بين القوسين أمام الصوت الذي يعجز الدارس عن نطقه نطقا صحيحا:

رقم مسلسل	الجملة	الأصوات	
١	جاء الغريب وعاد البعيد	غ ( )	ع ( )
٢	أقبل حمد على وطنه مسرورا	ق ( )	س ( )
٣	رأيت التمور وهي تدخل المصنع	ت ( )	ص ( )
٤	في الحجرة خزانة لحفظ الملفات	ز ( )	ة ( )
٥	نطلب دائما من الله العون	ط ( )	د ( )
٦	الذين يكنزون الذهب والفضة	ذ ( )	ض ( )
٧	نحمد الله ونثني عليه	ح ( )	ث ( )
٨	في المكتب عدد هائل من الكتب	ك ( )	هـ ( )

٦- يلتفت المعلم إلى قراءة الدارس هذا النص، ويسجل هنا عدة أشياء:

أ- مدى سرعة الدارس على تعرف الرمز:

- كان يقرأ بدون تردد. ( )
- يستغرق وقتا في نطق الكلمات. ( )
- بطيء جدا في القراءة. ( )

ب- أرقام الكلمات التي توقف عندها الدارس:

١-	٥-	٩-
٢-	٦-	١٠-
٣-	٧-	١١-
٤-	٨-	١٢-

ج- صحة نطق الدارس للأصوات الآتية:

* أسرة السين ( ) * زيارة الزاي ( )
* المحيطة الحاء ( ) * خضرتها التاء ( )
* الحقول القاف ( )

د. صحة النبر في هذه الجمل:

* ما أجمل هذه المزارع طريقة التعجب

مقبول (   )   غير مقبول (   )

* هل تحبين الحقول طريقة السؤال

مقبول (   )   غير مقبول (   )

٧- اختبار التنغيم:

المطلوب هنا أن يلقى المعلم على الدارس التكليفات الآتية ويسجل طريقة أدائه اللغوي خاصة في مجال التنغيم.

أ- يطلب المعلم من الدارس أن يسأل زميلا له عن اسمه.

طريقة السؤال

مقبول (   )   غير مقبول (   )

ب- يطلب المعلم من الدارس أن يطلب قلما من زميل له.

طريقة الطلب

مقبول (   )   غير مقبول (   )

ج- يسأل المعلم الدارس عن الموقف الآتي:

عندما لا يعمل سالم الواجب ماذا يقول له والده ؟ وكيف ؟

لهجة الغضب

مقبول (   )   غير مقبول (   )

ختام:

ينهى المعلم الاختبار شاكرا للدارس تجاوبه.

وبالله التوفيق....



اختبار الأداء الصوتي
دليل الاختبار

الهدف من الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاث وحدات ؛ أولها: " دليل الاختبار " ويشرح الهدف من الاختبار وعناصره وطريقة إجرائه وتصحيحه. وثانيهما: وتسمى: ببطاقة " الأداء الصوتي " وهى عبارة عن الاختبار ذاته، ويتكون من عدة أسئلة يقوم الدارس بقراءتها واحدا بعد الآخر. وبمجرد انتهائه من قراءتها يسلمها للمعلم ليقدر فى ضوئها مستوى أداء الدارس في أثناء نطق الحروف والكلمات، أو قراءة الجمل والتراكيب، أو تنفيذ التعليمات التي يكلف بها، كما قد أعدت استمارة لتفريغ البيانات.

تعليمات الاختبار:

لضمان أكبر قدر من الموضوعية في الحصول على البيانات، ولتحقيق الهدف المرجو من الاختبار، ينبغي على القائم بإجرائه اتباع التعليمات الآتية بترتيبها:

١- رحب بالمختبرين وبين لهم الهدف الأساسي من تطبيق اختبار الأداء الصوتي والمطلوب هنا ألا تشعرهم بأنهم في موقف امتحاني، تؤثر درجاتهم فيه على وضعهم فى الفصول، أو يلحق بأحدهم ضرر من جرائها.. وإنما وضح لهم ببساطة أن الغرض من المقابلة هو تعرف مشكلاتهم في " نطق الأصوات العربية حتى يمكن علاجها " (١).

٢- وزع على المختبرين بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس من أجل أن يملأوا البيانات المطلوبة، على أن يحتفظوا بها ليبرزوها لك عند إجراء المقابلة، والهدف من هذه الخطوة اختصار زمن تطبيق الاختبار بعض الشيء إذا كان عدد المختبرين كبيرا.

---

(١) يفضل أن تعطى هذه التعليمات باللغة العربية، إلا أنه يجوز استخدام لغة وسيطة في حالة عجز معظم المختبرين عن فهم العربية.

٣- يراعى أن اختبار الأداء الصوتي اختبار فردى. معنى هذا إجرائيا أن تنتقل إلى حجرة أخرى غير تلك التي يجتمع فيها المختبرون، وذلك لإجراء الاختبار في صورة مقابلة فردية تتم مع المختبرين كل على حدة، والهدف من هذا أن يتم نطق الدارس وقراءته بعيدا عن أسماع زملائه، فلا يتأثرون سلبا أو إيجابا بهذا النطق.

٤- بمجرد مثول الدارس أمامك ؛ تأكد من ملء بياناته كاملة على " بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس ". فإذا لم تكن كاملة فالمرجو أن تساعده على استيفائها.

٥- قدم له بعد ذلك " بطاقة الأداء الصوتي "، واطلب منه أن ينطق الحروف الأبجدية الواردة في السؤال، فإذا ما انتهى منها انتقل إلى السؤال الثاني، فيقرأ كلماته وهكذا.

٦- إذا أبدى الدارس عجزا عن الاستمرار في إكمال الاختبار، أو رغبة في عدم المواصلة، فلا تثقل عليه، واصرفه مشكورا.

وفى هذه الحالة ينبغي أن تضع علامة واضحة في بطاقة تقدير نطق وقراءة الدارس عند السؤال الذي توقف عنده، وكذلك تشير إلى هذا السؤال على بطاقة التقدير، فذلك مما يساعد في عملية تحليل البيانات إذ يمكن بسهولة عزل البطاقات التي لم يكمل أصحابها الإجابة على أسئلتها وتحليلها منفصلة.

٧- ينبغي أن تسجل إجابة الدارس على كل سؤال فور الإجابة عليه، مع ذكرالبيانات اللازمة، مثل طريقة نطق الدارس في حالة الخطأ، والمهم في هذه العملية أن يتم التسجيل بطريقة لا يتعرف الدارس منها على ما كتب في بطاقة التقدير، إذ إن اطلاعه على هذه البيانات قد يؤثر على دافعيته، أو طريقة إكماله لأسئلة الاختبار.

٨- ينبغي أن تتلقى استجابات الدارس دون أي تعليق، سواء بالتأييد أو بالرفض ويوصى أن تقتصر عبارات التشجيع على تلك العبارات العامة التي لا تظهر موقفا صريحا من طريقة أداء الدارس، مثل: استمر، انتقل إلى السؤال التالي، تفضل.. إلخ.

٩- لا تطلب من الدارس تحت أي ظرف من الظروف أن يعيد نطق الحرف أو الكلمة أو الجمل التي قرأها، مادامت قراءته الأولى كانت واضحة مميزة. إن عليك أن تسجل إجابة الدارس فور نطقها، دون السماح بمحاولة ثانية له

يصحح الخطأ فيها. إن هذا الاختبار تشخيصي، وليس أداة للتدريب على نطق الأصوات فضلا عن السماح بمحاولة ثانية لتصحيح أخطاء الدارس في نطق الأصوات من شأنه أن يحرمنا من الصورة الحقيقية للأداء الصوتي عند الدارسين.

١٠- في الأسئلة التي تستهدف تعرف نطق الدارس لأصوات محددة وردت في جمل معينة، ينبغي أن تلتفت جيدا لنطقه لهذه الأصوات بالذات، وكذلك الشأن في الأسئلة التي تستكشف مدى قدرة الدارس على النبر والتنغيم الصحيحين للجملة العربية، إن دقة استماعك لأداء الدارس في مثل هذه الأسئلة، من شأنه أن يقدم صورة صحيحة لأداء الدارسين ويمكن من التنغيم الموضوعي له.

زمن الاختبار:

يتوقع أن يستغرق تطبيق هذا الاختبار عشر دقائق.

عناصر الاختبار:

يتكون الاختبار من سبعة أسئلة يقيس كل منها مهارة معينة يمكن إيجازها فيما يلي:

١- **السؤال الأول**: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على نطق الأصوات العربية كاملة وهى في شكلها المجرد.

٢- **السؤال الثاني**: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على نطق بعض الأصوات العربية، وقد وردت في كلمات.

٣- **السؤال الثالث**: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، أي مدى قدرته على نطق حروف المد.

٤- **السؤال الرابع**: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة عن طريق قراءة المقارنات الثنائية **Minimal Pairs**.

٥- **السؤال الخامس**: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على نطق أصوات معينة، في سياق لغوى متكامل وذي معنى. والمطلوب هنا أن يقرأ الدارس هذه الجملة قراءة طبيعية دون تكليفه بالتمهل في القراءة.

٦- **السؤال السادس**: ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على كل من:

أ- الربط السريع بين الصوت والرمز المكتوب للكلمة المقروءة، أي مدى سرعته في نطق الكلمات من دون تردد أو تباطؤ.

ب- معرفة مواطن الوقوف الجيد - أي مدى فهمه لعلامات الترقيم Punctuation (ولعل هذا هو السبب في ترك النص حرا بدون علامات ترقيم وكذلك إعطاء رقم لكل كلمة، حتى يستطيع تسجيل الأرقام التي يقف عندها الدارس في أثناء القراءة).

ج- صحة نطق بعض الأصوات، وقد تم تحديد هذه الأصوات في بطاقة التقدير، والمرجو وضع علامة (√) إن استطاع نطقها نطقا صحيحا ووضع علامة (×) إن أخطأ في ذلك.

د- صحة تنغيم intonation بعض الجمل، وعلى وجه التحديد القدرة على التعبير عن التعجب، والقدرة على إلقاء السؤال.

والمطلوب هنا وضع علامة (√) في الخانة المناسبة لكل من الموقفين إن كان التنغيم مقبولا أو غير مقبول.

٧- **السؤال السابع:** ويستهدف تعرف مدى قدرة الدارس على نطق الجمل بتنغيمها الصحيح، ويشتمل هذا السؤال على عدة مواقف يستثير المعلم الدارس فيها، على إلقاء جمل معينة لتعرف قدرته على أدائها بشكل صحيح.

ختام الاختبار:

لا تنس بعد إكمال تطبيق الاختبار أن تشكر الدارس على ما بذله من جهد وتصرفه بهدوء.

تصحيح الاختبار:

لم يعد هذا الاختبار ليكون اختبارا تقويميا، بقدر ما أعد ليكون اختبار تشخيصيا، نتعرف منه على مواطن الصحة والخطأ في أدائه الصوتي. إن ما يشغلنا الآن هو التعرف على المشكلات الصوتية التي يعاني منها الدارسون، ومحاولة وضع برنامج لمعالجتها وتلافيها. ومع ذلك فمن الممكن أن يستخدم هذا الاختبار كأسلوب من أساليب التقويم. ولا يستلزم الأمر في هذه الحالة أكثر من إعطاء درجة لكل صوت أو كلمة أو جملة، يقرأونها قراءة سليمة أو ينغمها تنغيما صحيحا .

اختبار الأداء الصوتي
استمارة تفريغ بيانات

المستوى: الجنس: السؤال الأول:

رقم مسلسل	الحروف	الإجابات	العدد	
			√	X
١	ا			
٢	ب			
٣	ت			
٤	ث			
٥	ج			
٦	ح			
٧	خ			
٨	د			
٩	ذ			
١٠	ر			
١١	ز			
١٢	س			
١٣	ش			
١٤	ص			
١٥	ض			
١٦	ط			
١٧	ظ			
١٨	ع			
١٩	غ			
٢٠	ف			
٢١	ق			
٢٢	ك			
٢٣	ل			
٢٤	م			
٢٥	ن			
٢٦	هـ			
٢٧	و			
٢٨	ي			

المستوى: الجنس: السؤال الثاني:

رقم مسلسل	الحروف	الإجابات	العدد	
			√	X
١	ت			
٢	ث			
٣	ج			
٤	ح			
٥	ر			
٦	ز			
٧	س			
٨	ص			
٩	ض			
١٠	ط			
١١	ظ			
١٢	ع			
١٣	غ			
١٤	ق			

المستوى: الجنس: السؤال الثالث:

رقم مسلسل	الكلمات	الإجابات	العدد	
			√	X
١	عد / عاد			
٢	قد / قاد			
٣	قل / قول			
٤	زر / زور			
٥	بع / بيع			
٦	مل / ميل			

المستوى:　　　　الجنس:　　　　السؤال الرابع:

رقم مسلسل	الكلمات	الإجابات	العدد	
			√	X
١	يأمر . يعمر			
٢	تين . طين			
٣	ثناء . سناء			
٤	حمد . همد			
٥	رخ . رش			
٦	درب . ضرب			
٧	ذل . ظل			
٨	ينذر . ينزر			
٩	زفر . ظفر			
١٠	سبر . صبر			
١١	يشرح . صرح			
١٢	كال . قال			

المستوى:　　　　الجنس:　　　　السؤال الخامس:

رقم مسلسل	الصوت	الإجابة	العدد		رقم مسلسل	الصوت	الإجابة	العدد	
			√	X				√	X
١	غ				٩	ع			
٢	ق				١٠	س			
٣	ت				١١	ص			
٤	ز				١٢	ظ			
٥	ط				١٣	د			
٦	ز				١٤	ض			
٧	خ				١٥	ث			
٨	ك				١٦	هـ			

الدراسة الرابعة

الصعوبات اللغوية

بين التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

مقدمة

مع تزايد الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها. وبالرغم من إخلاص الجهود التي تبذل لتطوير أساليب تدريسها، إلا أن الشكوى ما زالت مستمرة من ضعف المتخرجين في أقسام ومعاهد تعليم هذه اللغة.

والحديث عن الصعوبات التي تواجه الدارسين في تعليم لغة ثانية حديث لا ينتهي. فالطريق ليس دائما ممهد له. والظروف ليست في كل الأحيان مواتية سواء من قبل الدارس أو المدرس أو الظروف المحيطة بالبرنامج. ومن هنا تعددت الدراسات التحليلية التقويمية التي تستهدف تعريف الصعوبات التي تواجه الطلاب في معاهد تعليم العربية كلغة ثانية. وتعددت معها أساليب دراسة هذه الصعوبات والنتائج التي توصلت إليها.

ومن الأساليب التي تستخدم لتعرف الصعوبات التي تواجه الدارسين استطلاع آرائهم ومنها الملاحظة، ومنها استطلاع آراء المعلمين ومنها التحليل التقابلي والاختبارات الموضوعية، وتحليل الأخطاء. وفيما يلي معالجة موجزة لكل منها مع تفصيل القول في ثلاثة منها تعتبر الأكثر شيوعا في هذا المجال، هي: التحليل التقابلي، والاختبارات الموضوعية، وتحليل الأخطاء.



الفصل الأول

بين الطلاب والمعلمين

آراء الطلاب:

الطلاب هم الغاية التي نقصد إليها ونبذل الجهد في سبيلها، ولعل من بديهيات العمل أن نتصل بالجمهور الذي نعمل من أجله. فنتعرف على مشكلاته، ونقف على ما يواجه من صعوبات حتى يمكن تذليلها. ومن هنا تنزع بعض الدراسات إلى الاتصال المباشر بالطلاب سواء عن طريق توزيع استبيان عليهم أو إجراء مقابلة معهم.

ومن الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب دراسة يوسف خوري وفيها حلل الصعوبات التي تواجه الطلاب الأمريكيين في المرحلة الثانوية عند تعلمهم العربية. وذلك من خلال استبيان طبق عليهم (Khoury. J, 69) ومن هذه الدراسات أيضا دراسة روحية كارا حول الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة الأمريكيين عند تعلمهم العربية، من خلال أربعة أساليب من بينها إجراء مقابلة مع الطلاب أنفسهم (Kara, R, 68) وقد تناولت الباحثة عن هاتين الدراستين بتوسع في فصل الدراسات السابقة.

ومنها أيضا دراسة مصطفى رسلان التي وجه فيها سؤالا واحدا إلى ٥٠٠ طالب وطالبة من منطقة جنوب شرقي آسيا. ممن يتعلمون العربية في جامعتي الأزهر وعين شمس بالقاهرة. وكان هذا السؤال، ما الصعوبات اللغوية، أصوات، كتابة، تراكيب التي تواجهك عند تعلمك اللغة العربية ؟ (مصطفى رسلان، ٥٤).

ومع ما تضيفه هذه الدراسات من معلومات وحقائق. إلا أنه يشك في جدواها كلما صغر سن الدارسين أو قلت خبرتهم. ومن هنا يلزم الباحث قبل استفتاء الطلاب والتأكد من قدرتهم على التعبير عما يحسون به. ولعل هذا ما يدفع بعض الباحثين إلى الاقتصار على طلاب السنوات النهائية في برامج تعلم اللغة.

ملاحظة الطلاب:

وهذا أيضا من الأساليب التي يتم فيها الاتصال المباشر مع الطلاب. ولكن من خلال تقويم أدائهم الفعلي داخل الفصل الدراسي. ويتم ذلك بحضور بعض حصص تعليم العربية، وتسجيل ما يجري فيها. ثم استخلاص الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم هذه اللغة.

ولهذا الأسلوب أيضا توجه بعض انتقادات من أهمها تردد الطلاب في الأداء اللغوي كلما كانوا في موقف مراقب... والملاحظة تخلق جوا مصطنعا يجعل كلا من المعلم والطالب في موقف غير طبيعي. ومن ثم يصعب التقويم الموضوعي.

آراء المعلمين:

المعلم كما نعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومن ثم يلجأ بعض الباحثين إليه يستفسرون منه عن مستوى طلابه. إذ إنه ألصق بهم وأقرب إلى معرفة همومهم ومشكلاتهم، ويتم ذلك أيضا من خلال استبيان يطبق عليهم أو مقابلة تجرى معهم.

ومن الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب دراسة روحية كارا التي سبق الإشارة إليها. وفيها أجرت الباحثة مقابلة مع ١٢ معلما للغة العربية تستطلع منهم المشكلات التي تواجه طلاب اللغة العربية والصعوبات التي يحسون بها.

ومن الانتقادات التي توجه لهذا الأسلوب اعتماده على تصور المعلمين للصعوبات وهو تصور قد يكون صحيحا أو غير صحيح. فالمعلم يبدي رأيه في ضوء المستوى العام للمهارات اللغوية عند طلابه في الفصل بشكل عام.

والفرق بالطبع كبير بين تصور المعلمين للصعوبات، وبين الصعوبات التي تواجه الطلاب بالفعل.

الفصل الثاني



التقابل اللغوي والاختبارات

المفهوم والمصطلح

يقصد بالتقابل اللغوي، أو التحليل التقابلي إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبينا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية. وهذا بالتالي يساعد في عدة أمور ؛ منها: تأليف الكتب والمواد التعليمية المناسبة، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة أيضا. وغير ذلك من المجالات العملية التعليمية.

ويُعتبر هذا الاتجاه في الدراسات اللغوية امتدادا للحركة الرائدة التي قادها روبرت لادو عندما أصدر كتابه (Linguistics Across Cultures) وفيه يقدم منهجا للدراسات التقابلية بين لغتين مبينا كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها. (Lado, R. 32). كان هذا في الخمسينيات من القرن العشرين. وكان يمثل شكلا عمليا من أشكال الاستفادة بنتائج اللغويات في تعليم اللغات.

ولقد أبرز لادو فائدة الدراسات التقابلية في قوله: إن التجارب العملية أثبتت أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف أدت إلى نتائج إيجابية وفعّالة في تسهيل تناول اللغة الهدف وفي أقصر مدة ممكنة. ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات ؛ منها المستوى الصوتي، والمستوى النحوي، والمستوى التراكيبي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، والمستوى الثقافي.

ويسمى هذا النوع من التحليل بالتحليل القبلي Pre-analysis إذ يقدم تصوراافتراضيا للصعوبات التي يحتمل أن تواجه الطلاب عند تعلم اللغة. وتتم هذه الدراسات بالمقابلة بين لغتين أو أكثر. سواء أكانت تنتمي لأسرة لغوية واحدة أو لأسر لغوية مختلفة. وتنطلق معظم هذه الدراسات من تصور مؤداه أنه كلما تقارب النظام اللغوي بين لغتين كانت الصعوبات أقل حدة.

ولقد سبقت الجامعات الأجنبية زميلاتها الجامعات العربية في هذا الصدد. إذ أجريت فيها دراسات تقابلية كثيرة لبيان العلاقة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، وذلك لسبب رئيسي مؤداه أن الجامعات الأجنبية قد سبقت الجامعات العربية في إنشاء أقسام اللغة العربية، ينتظم فيها طلاب غير عرب مما استلزم إجراء دراسات تقابلية يسهم الباحثون بها في تسهيل تعليم العربية في هذه البلاد الأجنبية.

وتشمل دورية «مستخلصات البحوث العالمية» Dissertation Abstract International على أبحاث تجل عن الحصر حول التقابل اللغوي بين العربية واللغات الأخرى. ولا يهمنا الباحثة منها سوى ما انطلق أصحابه فيها عن تصور تربوي وليس تصورا لغويا بحتا.

من هذه الدراسات دراسة نجيب جريس التي قدمها لجامعة مينسوتا لنيل درجة الدكتوراه سنة ١٩٦٣. وفيها يجري الباحث دراسة تقابلية بين لهجة المثقفين من أبناء القاهرة وبين اللغة الإنجليزية مقدما بعض التضمينات التعليمية (Greis, N. 26).

أما على المستوى العربي، فقد أجريت بعض الدراسات التقابلية أيضا. فعلى سبيل المثال لا الحصر أجرى دكتور شيخو أحمد سعيد غلاديت دراسة تقابلية مبسطة بين العربية واللغات القومية في نيجيريا مبينا تأثير العربية في هذه اللغات سواء من حيث الأصوات أو المفردات أو التراكيب (شيخو أحمد غلاديت، ٥).

كما أجرى الدكتور عبدالله عباس الندوي دراسة تقابلية بين العربية والأردية على المستويات الثلاثة، الصوتي، واللفظي والنحوي مبينا أيضا تأثير العربية في الأردية (عبدالله عباس، ٩).

وقام الدكتور مصطفى حجازي بدراسة تقابلية بين العربية والهوسا على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي (مصطفى حجازي،١٧) بينما يجري الدكتور محمد عبدالقادر أحمد ثلاث دراسات تقابلية مبسطة بين العربية وثلاث لغات أخرى، وهي التغالغ «لغة الفلبين» (محمد عبدالقدر أحمد، ١٤) والبشتو «لغة أفغانستان» (محمد عبدالقادر، ١٣) والسوسو «لغة غينيا» (محمد عبدالقادر، ١٥).

هذا... وقد أجريت دراسات تقابلية متعددة على مختلف المستويات، صوتي ولفظي ونحوي وصرفي بين العربية والإنجليزية في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. إلا أن منطلقها كان لغويا بحتا مما لا يمت بصلة كبيرة للدراسة الحالية.

هـذا الاتجـاه في الدراسـات التقـابلية امتداد للحركـة الرائدة التي قادها روبرت لادو كما سبق القول.

كان هذا في الخمسينيات من القرن العشرين وكـان يمثل شكلا عمليا من أشكال الاسـتفـادة بنتائج اللغـويات Linguistics في تعليم اللغات (Language teaching) وللدراسات التـقابلية فـائدة بلا شك، إذ تساعد في التنبـؤ بالصعوبات التي يحـتمل أن يواجـهها، إلا أن لهـذا الاتجاه الذي يـعتمـد على الدراسات الـتقابـلية وجه عـددا من الأنتقادات التي كـشفتها الـدراسات التالية في أواخر السـتينيات وأوائل السـبعينيات من القرن العشرين.

نقد التقابل اللغوى

يمكن بالطبع أن نتنبأ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه الدارس عند تعلمه لغة ثانية أو أجنبية، وذلك بإجراء دراسة تقابليـة بين اللغة الجديدة (العربية هنا) وبين اللغة الأم. إلا أن هذا المدخل لا يفيد كثيرا في تحديد الصعوبات لأسباب منها:

١- صعوبة هذا الإجراء إذ من الصعب الحـصر الشامل لكل أشكال العلاقة بين لغـتين بما يجعلنا لا نطمـئن إلى الفـروق التي تكشف عنها هذه الـدراسة، ولنتصـور باحثا يريد أن يقابل بين الـعربية والإنجليزية بشكل عـام ترى ماذا عليه من مهـام ؟ إن مما لا ريب فيه أن يعجز عن إجراء التـقابل بين اللغتين في مختلف المجالات (أصوات، مفردات، تراكيب).

ومن هنا لا بد أن يختار إحداها. ولنتصوره قد اخـتار مجال التراكيب ترى كيف يحـصر بدقـة كل أشكال التراكـيب في العربـية. ليـقارنهـا بكل أشكال التراكـيب في الإنجليزية. من هنا يشك البعض في جدوى الدراسات التقابلـية لعجزها عن استيفاء كل جوانب المقارنة ومن ثم لا نستطيع الجزم بأن أوجه الفرق التي نكشف عنها دراسة تقابلية معينة تمثل الصعوبات الدقيقة التي يحتمل أن تواجه الدارس للعربية.

٢- إن الدراسة التقابلية تبنى على افتراض مؤداه أن ما تلتقي عنده لغتان لا يمثل صعـوبة عند الدارس لإحداها، ومـا تختلف فيـه هاتان اللغتـان سوف يمثل صعوبة عند الدارس. وهذا افـتراض قد يصدق مرة وقـد لا يصدق أخرى. فقد تتوفر للدارس من العامل مـا يجعله يتخطى هذه الصعوبة. ومن ثم لا يواجـهها. والخطـورة في مثل هذه الدراسـة التنبؤية أنهـا قد تفـرض علينا متطلبات معينة عند إعداد المواد التعليمية ثم نواجه بغير ما افترضناه.



٣- إن محاولة وضع اختبارات لتحديد الصعوبات التي يواجهها الدارسون في تعليم لغة أجنبية، في ضوء أسلوب التحليل التقابلي، يعني ضرورة وضع اختبار للناطقين بكل لغة على حدة. كأن نضع اختبارا للناطقين بالإنجليزية عن تعلمهم العربية، واختبارا آخر للناطقين بالفرنسية عن تعلمهم العربية وهكذا. وذلك أن الصعوبات التي تكشف عنها الدراسات التقابلية تختلف من لغة إلى أخرى.

وهذا بالطبع أمر غير منطقي ولا مقبول، بل مستحيل التنفيذ.

الاختبارات اللغوية:

في مقابل الاتجاه الذي يدعو إلى الدراسات التقابلية للكشف عن صعوبات تعلم اللغة الأجنبية، يقف فريق آخر من الباحثين يتبنى اتجاها آخر، يدعو إلى الاستعانة بالاختبارات اللغوية كوسيلة للكشف عن الصعوبات التي يواجهها الدارسون. والمنطلق لكل من الاتجاهين مختلف فإذا كان الاتجاه الأول يبنى على أساس فرضية مؤداها أن الصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلم لغة أجنبية إنما يعزي للتداخل اللغوي بين لغته الأولى واللغة الأجنبية. في الوقت الذي ينطلق الاتجاه الثاني من فرضية مؤداها أن الاختبار أفضل وسيلة للكشف عن الصعوبات الفعلية التي تواجه الدارسين. وذلك بالطبع في ضوء اختبار يشمل على وحدات لغوية محددة وظواهر لغوية معينة تقصد على وجه التحديد الكشف عن صعوبات بذاتها.

فمن الممكن الكشف عن صعوبات فهم اللغة الأجنبية عند سماعها عن طريق اختبار لفهم المسموع Listening comprehension test ومن الممكن الكشف عن صعوبات الاتصال بالرموز المكتوبة في اللغة الأجنبية عن طريق اختبار لفهم المقروء Reading Comprehension وهكذا في مختلف المهارات اللغوية إلا أن هذا الاتجاه أيضا لم يسلم من النقد وفيما يلي أهم ما يوجه إليه: قد تستعمل الاختبارات اللغوية لتحديد الصعوبات التي يواجهها الدارسون الأجانب عند تعلم العربية، إلا أن مثل هذه الاختبارات تتعرض لنقد كبير. فقد تكلف الدارس بإعادة صياغة جملة ما أو الإجابة على سؤال معين أو اتباع تعليمات محددة ثم يخفق الاختبار في تحقيق هدفه وذلك لسبب من الأسباب كأن تحتوي الجملة التي وردت في الاختبار على مشكلة لا تواجه الدارس، أو صعوبة لا يحس بها. وذلك بالطبع يكشف عن الفجوة بين ما يتخيله واضع الاختبار من صعوبة، وبين الصعوبة الفعلية عند الدارس. وقد تحتوي الجملة التي

وردت في الاختبار على كلمة لا يعرفها الدارس أو يستحيل عليه التنبؤ بمعناها من السياق ومن ثم يعجز عن إكمال المطلوب، وقد تشتمل الجملة على معلومات غامضة، أو تقيس معرفة الدارس، ويضاف إلى هذا أن الاختبارات اللغوية عادة تقيس معرفة الطالب لبعض العناصر اللغوية في اللغة الجديدة إلا أنها لا تزعم القدرة على قياس مدى تمكن هذا الطالب من اللغة ككل إنها لا تقيس قدرته على معرفة العلاقة بين اللغتين Inter language.

كما يقول كوردر إن الاختبارات تشتمل عادة على عدد من الأسئلة التي تختبر قدرة الدارس على كتابة إجابة محددة على سؤال محدد، ولكنها لا تقيس قدرته على الإنتاج التلقائي Spontaneous لهذه الإجابة في ضوء معرفته باللغة الأجنبية. ولقد يحدث أحيانا أن يرفض الدارس كل البدائل المطروحة كإجابات لسؤال معين لأنها لا تتفق مع تصور الدارس لما ينبغي أن تكون عليه في ضوء معرفته باللغة الأجنبية (Corder, 25).





الفصل الثالث

تحليل الأخطاء

مقدمة:

في مجال دراسات علم النفس اللغوي يمكن التمييز بين نظريتين تختلف بينهما النظرة للخطأ. النظرية الأولى وتسمى بالنظرية السلوكية. وترى أن احتمال الخطأ يقل، لأن التدريبات النمطية تُثبّت المهارة اللغوية، ومن ثم لا مجال لتوقع الخطأ. تعلُّم اللغة في ضوء هذه النظرية أشبه بالعملية الآلية. أما النظرية الثانية فتسمى بالنظرية العقلية، وترى أن تعلم اللغة عبارة عن نشاط عقلي يفترض المتعلم فيه فروضا خاصة باللغة، ويختبرها إلى أن يثبت على وضع فيها. والمتعلم في أثناء هذه العملية يخطئ، والخطأ هنا جزء من عملية التعلم.

لم يعد ينظر إلى متعلم اللغة الأجنبية على أنه إنسان يتخبط في استعمال اللغة بل على أنه مخلوق ذكي يخطو نحو مراحل تعلم اللغة بذكاء وابتكارية، ومن خلال مراحل منطقية منظمة لاكتسابها.

إن الدارس يمر بعمليات من المحاولة والخطأ واختبار لفروض خاصة باللغة ويقترب من نظام اللغة كما يستخدمها الناطقون بها.

موقع تحليل الأخطاء:

يعرض براون تصورا لمدرستين تختلفان في وجهة النظر نحو تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها (Brown, H.24).

أما المدرسة الأولى فترى أن تعلم لغة أجنبية. إن هو إلا عملية يكتسب الفرد من خلالها أنماط اللغة الجديدة مما لا يتوفر في لغته الأم. ومن ثم فللغة الأم تأثير. أي تأثير على عملية تعلم اللغة الأجنبية. وفي ضوء هذه النظرة الضيقة لتعلم اللغة الأجنبية، شغل الباحثون أنفسهم بدراسة العلاقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية لبيان أوجه العلاقة بينهما، وقسمت العناصر اللغوية إلى عناصر متماثلة Identical بين اللغتين، وعناصر متشابهة Similar وعناصر مختلفة Different وتوقع الباحثون أن يبدأ سلم الصعوبة من

تلك العناصر المختلفة منتهيا إلى العناصر المتماثلة تلك التي يتمثلها الدارس في فترة وجيزة ولا تمثل مشكلة عنده.

ولقد أثبت مجال تعليم اللغات الأجنبية أن نتائج دراسات التحليل التقابلي ظنية أكثر منها يقينية وتنبؤية، أكثر منها وصفية تقريرية. وأمام هذه المدرسة تقف مدرسة أخرى ترى أن تعلم لغة أجنبية عملية إبداعية يبني الفرد من خلالها نظاما يختبر فيه، بوعي وإدراك، مجموعة من الفروض حول اللغة الأجنبية، في ضوء عدة مصادر، منها ما يعرفه الفرد عن اللغة الأجنبية (الجديدة) وهو بالطبع محدود، ومنها ما يعرفه عن لغته الأم، ومنها ما يعرفه عن الوظيفة الاتصالية للغة، ومنها ما يعرفه عن اللغة بشكل عام، ومنها ما يعرفه عن الحياة ذاتها، وعن الطبيعة الإنسانية بل وعن الكون كله.

والفرد في ضوء هذا كله، وفي ضوء الظروف البيئية المحيطة به يبني نظاما يتصوره لهذه اللغة الجديدة، ويرجع إليه كلما عنَّ له استخدام اللغة فهما أو إفهاما... تلقيا أو إبداعا، استقبالا أو إرسالا...

ولقد أثرت هذه المدرسة مجال تعليم اللغات الأجنبية بكثير من الأبحاث حول سيكولوجية تعلم اللغة الأجنبية، والفرق بين تعلمها واكتسابها، والعمليات العقلية التي تجري عند اتصال الفرد بلغة جديدة.

لم يعد ينظر إلى متعلم اللغة الأجنبية على أنه إنسان يتخبط في استعمال اللغة. بل على أنه مخلوق ذكي، يخطو نحو مراحل اللغة بذكاء وابتكارية، ومن خلال مراحل منطقية منظمة لاكتسابها.

إن الدارس يمر بعمليات من المحاولة والخطأ واختبار لفروض خاصة باللغة ويقترب من نظام اللغة كما يستخدمها الناطقون بها.

مفهوم الخطأ:

فيما يلي قائمة بعدد من التعريفات التي قدمها الباحثون للمفهوم الخطأ:

تعريف كوردر: أوضح كوردر في كتابه الفرق بين زلة اللسان، والأغلاط، والأخطاء، فزلة اللسان Lapse معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك، أما الأغلاط Mistakes فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما Error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة. (Corder, 64, P:8).



وتعرفه سيرفرت: هو أي استعمال خاطئ للقواعد. أو سوء استخدام القواعد الصحيحة، أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد. مما يتتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، أو الإضافة، أو الإبدال وكذلك في تغيير أماكن الحروف، وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط، فالخطأ في التهجي أو الكتابة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمى Error ربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللغة وقواعدها (Sahakians, 5.34).

ويعرفه عبدالعزيز العصيلي: الأخطاء يقصد بها - الأخطاء اللغوية أي الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى (عبدالعزيز العصيلي، ٧).

ومن هذه التعريفات تتضح لنا عدة مواصفات للاستجابة اللغوية حتى تعتبر خطأ منها:

* مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة من الطالب لما ينبغي أن تكون عليه هذه الاستجابة.
* عدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف.
* تكرار صدور هذه الاستجابات فما يصدر مرة واحدة لا يعتبر خطأ، وإنما يعتبر زلة أو هفوة.

وفي ضوء هذا كله يمكن تعريف الخطأ اللغوي كما يلي:

أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم، وذلك لمخالفة قواعد اللغة، وهذا النوع هو موضوع الدراسة الحالية.

أهمية دراسة الأخطاء:

لتحليل الأخطاء أهمية كبيرة في برامج تعليم اللغات الأجنبية. ومن أبرز مجالات الاستفادة من تحليل الأخطاء ما يلي:

* إن دراسة الأخطاء تزود الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وكذلك الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.
* إن دراسة الأخطاء تفيد في إعداد المواد التعليمية، إذ يمكن تصميم المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم.

* إن دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التدريس أو أساليب التقويم.

* إن دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى نستكشف من خلالها أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.

. وتسمى دراسة الأخطاء في أحاديث الطلاب أي كتاباتهم بالتحليل البعدي. إذ إنها تصف ما حدث وليس ما نتوقع حدوثه.

ولقد شهد ميدان تعليم العربية كلغة ثانية دراسات كثيرة حول الأخطاء اللغوية الشائعة عند الدارسين وهم يتعلمون العربية. ولقد كان تركيز هذه الدراسات على الأخطاء الشائعة وليس على الأخطاء الفردية لعدة اعتبارات منها:

* أن الأخطاء الشائعة هي التي تعبر عن ظاهرة تستحق الدراسة.

* أنها هي التي تلقي الضوء بسهولة على أسباب الأخطاء.

فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدارسين دلَّ ذلك على وجود سبب مشترك تُعزى إليه الأخطاء.

فقد تعزى إلى اللغة القومية عند الدارسين أو إلى المستوى الدراسي الواحد الذي ينخرطون فيه. أو إلى المهنة التي ينتمون إليها. أو إلى المرحلة العمرية التي يشتركون فيها. أو إلى البرنامج الدراسي الواحد الذي ينتظمون فيه. وهكذا.

* كما أن الأخطاء الشائعة هي التي تستحق أن تبنى المناهج على أساسها. وتستأهل الجهد الذي يبذل في سبيل ذلك.

مراحل دراسة الأخطاء:

وتمر دراسة الأخطاء بثلاث مراحل هي:

• **تعريف الخطأ:** ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.

• **توصيف الخطأ:** ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.

• **تفسير الخطأ**: ويقصد به بيان العـوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يُعزى إليها.

وهناك مدخـلان لتفسيـر الأخطاء: الأول ويهتم بمصادر الخطأ. وهناك مـصدران أساسيان للأخطاء الشائعة. فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وهذا النوع من الأخطاء يسمى بأخطاء ما بين اللغات، وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلمه هذه اللغة. أي أن الخطأ لا يُعزى إلى عمليات النقل من لغة إلى أخرى قدر ما يُعزى إلى الجهل بقواعد اللغـة الجديدة، أو التـداخل بينهمـا في عـقل الدارس في مرحلة مـا. وهذا النوع من الأخطاء يسمى بالأخطاء التطورية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها. أمـا المدخل الثاني لتفسير الأخطاء فيهتم بـتأثير الخطأ. ويقصد بالتأثيـر هنا دور الخطأ في تشويه الرسالة التي يريد المرسِل إبلاغها.

فعلى المستوى الصوتي، على سبـيل المثال، يفرق الباحثون بين نوعين من الخطأ: الخطأ الفونيمي وهو الذي يُغيِّر محتوى الرسالة. كأن ينطق الدارس كلمة «طين» بدلا من «تين». والنوع الثـاني ويسمى بالخطأ الصـوتي الفوناتيـكي وهو الذي لا يُغيـر محـتوى الرسالة. كأن ينطق الدارس اللام مفخَّمة أو مرققة عند نطق لفظ الجلالة (الله).

وهناك تصنيفات أخرى للأخطاء لا محل لذكرها تفصيلا هنا.

نقد تحليل الأخطاء:

بمثل ما يوجه للتقابل اللغـوي من نقد فإن تحليل الأخطاء أيضا لم يخل من نقد. ويوجه إليه ما يلي:

١- يتحاشى الدارسون عادة إظهار ضعفـهم في الاستخدام اللغوي عند كتابة أو نطق لغة أجنبـية. ولنتصـور دارسا يتكلم العربية كـلغة أجنبية يكتب مـقالا بالعربيـة، إنه بلا ريب سوف يركِّز على مـا يعرفه من تراكـيب مستـعينا بما يعرفه من مفردات، تاركا بالطبع ما لا يعرفه أو يجيد استخدامه. ومن ثم لا يستـطيع تحديد صـعوبات تعلم اللغـة بشكل قاطع في ضـوء الأخطاء التي يرتكبهـا الدارسون. كم من الدارسين الأجانب مـثلا يحسن استـخدام "لا سيما" أو صيغ الاستغاثة والندبة أو غيرها من موضوعات متعددة.

إن تحليل الأخطاء لا يعطينا صورة منظمة، وتصورا واضحا للغة الدارس. إن ما يكتبه الدارس من مفردات أو تراكيب إنما هو مـؤشر لما استطاع أن يكتسبه من اللغة، وليس مؤشرا مطلقـا لطريقته في استخدامـها. إن ما يكتبه مجـرد عيِّنة لما يستطيع أداءه والعينة بلغة الإحـصاء قد تشوبها شوائب تقلِّل من قيـمتها. فقد تكون غـير ممثلة تمثيلا صادقا للمجتمع الأصلي الذي صدرت عنه.

من أجل هذا كله يقـتـرح كوردر الـتفكيـر في أسلوب آخـر يـسـتشـيـر الطالب لاستـخدام اللغة ويـكشف عن قدرته الفعليـة، في ذلك ومن ثم يستطيع بـدقة وبشكل منظم أن يستثيرأخطاءه. ويسميه كوردر Elicitation Procedure.

أما موقف هذا الأسلوب من أخطاء الدارس فـيعبر عنه كوردر أيضا بقـوله: مثير الأخطاء Error-Provoking بينما يصف تكليف الدارس بالكلام المنطلق أو الكتابة الحرة بأنها تتفادى الأخطاء Error avoiding. ذلك لأن الدارس يتجنب عادة تعـريض نفسه لموقف حرج يكشف عن ضعفه (Corder, 25).

وعلى أية حال ينبـغي أن ينظر لمزايا وعيوب كـل أسلوب من هذه الأساليب. إن تحليل الأخطاء مـا زال منهجا صـالحا للمـعاونة في استكشـاف أخطاء الدارسين، ولعل المحظور الوحيد يكمن في الاعتماد عليـه وحده عند تشخيص حالة الطلاب، أو إعداد مواد تعليمية لهم فالإنطلاق في مثل هذه الأمور من نتائج استخدام أسلوب تقويمي واحد يضر أكثر مما ينفع.

كـمـا لا ينبـغي أن يـكون تحليل الأخطاء وحـده سند المـؤلفين في إعـداد المواد التعليمـية. إذ يقتصر الأمـر في هذه الحالة على تقديم برامج بالبرامج العـلاجية من أن تكون تنمية (لغوية) حقيقية. وأخيـرا لا ينبغي أن تعتبر الأخطاء التي يمكن جمعها بأنها ممثلة للمجتمع الأصلي الذي صدرت عنه.

الفصل الرابع



دراسات في الصعوبات والأخطاء اللغوية

مقدمة:

الدراسات في مجـال الصعوبات اللغوية وتحليل الأخطاء الدراسية كـثيرة. ولكن الذي يهمنا في هذا الفصل ما يتعلق بصعوبات تـعلم اللغة العربية عند غير الناطقين بها والأخطاء اللغوية الشائعة بينهم عند تعلمهم هذه اللغة.

وقد تبدو هذه الدراسات قديمة إلى حد ما إلا أن قيمتها تكمن في أمرين:

- أنها ذات منهجيـة علمية واضحة يمكن في ضوئها تكرار إجرائهـا على جمهور حديث.
- أنها تشتمل على نتـائج مشتركة تلقى عندها أبحاث كثيرة. ممـا يجعل نتائجها صالحة للتعميم إلى حد كبير.

منهج عرض الدراسات:

سوف نحـرص إن شاء الله على عـرض أهم الجوانب التي تعطى للقـارئ صورة واضحة عن الدراسة سواء من حيث:

١- عنوان الدراسة.

٢- مشكلة الدراسة.

٣- أهدافها.

٤- أدوات الدراسة وإجراءاتها.

٥- عينة الدراسة وخصائصها.

٦- نتائج الدراسة.

ولا يحكمنا من حـيث الإسهاب أو الإيـجاز في عرض مـا سبق سـوى أمرين: أولهما ما يتاح لنا من معلومات عن كل دراسـة: وثانيهما مدى حاجة القارئ لأن يقف على معلومات معينة عن الدراسة وذلك في إطار طبيعة هذا الباب.

أقسام الفصل:

ينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

أ) القسم الأول: دراسات خاصة بالصعوبات.

ب) القسم الثاني: دراسات خاصة بالأخطاء.

ج) القسم الثالث: نموذج لدراسة موسعة حول الأخطاء.

أ) القسم الأول: دراسات خاصة بالصعوبات

١) دراسة خوري ١٩٦١ (Khoury, J: 69)

" وضع دليل لمعلم العربية مع تحليل للمشكلات الأساسية التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية الأمريكيون في تعلم العربية ".

مشكلة الدراسة:

وجد الباحث أن هناك أبحاثا عربية تتعامل مع التدريس في مستوى المدارس الثانوية، وأن معظم كتب الكليات مستواها مرتفع، وتتبع طرقا تقليدية، وتقدم مواد منفصلة، وتؤكد على القواعد، وكل مواد العربية المتاحة في الولايات المتحدة معدة للطلبة بالكليات، والغرض من هذه الدراسة هو تطوير وتحليل المواد التعليمية وجعلها مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

اتبع المنهج الوَصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

وتكونت من ٤٩ دارسا ممن يتعلمون العربية.

ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- فحص المواد العربية المتاحة التي تنطبق مباشرة على الدراسة.

٢- استخدام المواد المطولة المألوفة في لغات أخرى لنفس الغرض لتطوير تدريس الفرنسية، الألمانية.



٣- لاستفادة من خبرات المدرسين واللغويين.

٤- استخـدام استبيـان لتحليل مشكلات دارسي العـربية (أعطى استبـيانا لـ ٤٩ دارسا)

٥- ملاحظة مباشرة وخبرة شخـصية في تدريس العربية لطلبة المدارس الأمريكية العليا.

نتائج الدراسة:

استخلص الباحث الصعوبات التي تواجه اللغة العربية كالتالي:

١- صعوبات تتصل بالكتابة والتعرف على الصيغ المختلفة للحروف.

٢- نظام الإعجام فهناك صـعوبة تواجههم بالنسبة للحـروف التي لها نفس العدد من النقاط مثل: الباء والنون، والتاء والياء.

٣- مشكلة الشكل Vocaliztion وتشكل صعوبة (حيث تحدث عن صعوبتها ٤٦ طالبا من ٤٩ طالبـا) حيث يجدون صعـوبة في وضع الحركة المناسـبة على الحروف والكتابة العربية العادية تتجاهل ذلك فلا يستطيع الدارس التفرقة بين كَتَبَ، كُتبُ.

٤- صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

٥- الصفـة في اللغة العربية تأتي بعد الموصوف، عكس ما يحدث في الإنجليزية. مثلا فـي العربية نقول "ولد حكيم"، تجـدها في الانجليزية (A wise boy) وكذلك فـالصفة في الـعربية تطابق الموصـوف في النوع والعدد والتـعريف والتنكير عكس الإنجلـيزية فتجـد الصفة لا تتـبع الموصوف لا في النوع ولا العدد مثلا: A wise boy- tw'c wise boys.

٦- فعـل الكينونة لا يوجد في العربية، فمثلا تجد في الانجليزية The little boy is here (يكون هنا) ولكـنهـا بالعـربيـة The boy little is here (الولد الصغير هنا)

٧- نظام الجذر الثلاثي في العربية Root system فكل كلمة أو فعل لها أصل ثلاثي، ومنه تشتق الأسمـاء والأحوال والصفات، مثـلا كتب (الجذر ك ت ب) يشتق منه مكتب، مكتبة، كاتب، مكتوب، كتابة.......... إلخ).

٢) دراسة سامي حنا ١٩٦٤ (Hanna,s.:65)

" مشكلات طلبة الجامعة الأمريكان في تعلم اللغة العربية، دراسة تشخيصية لأخطاء القراءة، وطريقة تدريس مقترحة لعلاجها ".

مشكلة الدراسة:

تشخيص وتحليل وقياس أخطاء القراءة عند طلاب الكليات الأمريكية، عند قراءة اللغة العربية المعاصرة.

خطوات الدراسة:

أ) منهجية الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

تكونت العينة من ١٢ دارسا في المستوى المبتدئ من العرب في جامعة يوتا Utah

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- حدد المهارات التي ستلاحظ في الدراسة وهي مهارات القراءة والحديث.

٢- حدد مدة الدراسة بـ ٥٠ دقيقة في اليوم لمدة ٥ أيام في الأسبوع من سبتمبر ١٩٦١ إلى مايو ١٩٦٢.

٣- المواد السمعية البصرية التي استخدمت أثناء التجربة كانت محدودة بالشرائط الكاسيت والشرائح.

نتائج الدراسة:

ويرى الباحث أن هناك صعوبات ناجمة عن طبيعة اللغة العربية نفسها:

١- الكتابة العربية تكتب من اليمين إلى الشمال عكس اللغة الإنجليزية.

٢- طبيعة الحروف العربية حيث إنها تختلف من حيث الشكل حسب موقعها في الكلمة، سواء أكانت في الأول أو الوسط أو الآخر، متصلة أم منفصلة مما يؤدي إلى صعوبة التعرف عليها.

٣- صعوبة التميز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

٤- مشكلة الشكل: ففي الأعمال الكتابية والصحف تكون الكتابة خالية من الشكل إلا بعض الكتب والقرآن الكريم.



٥- اللغة العربية تمتاز بثرائها اللغوي، وكثرة اشتقاقاتها، فلكل كلمة أصل ثلاثي وكذلك أغلب الأفعال أصلها ثلاثي، ومنها يشتق عدد كبير من الأسماء والصفات والأحوال.

٦- اللغة العربية بها المفرد، والمثنى والجمع ولكن الإنجليزية لا يوجد بها المثنى.

٧- مشكلة الجموع وتعددها في العربية (جمع المذكر Sound Masculine وجمع المؤنث Sound Feminine وجمع التكسير (Broken Plural)

٨- تتغير صورة الفعل طبقا لفاعله. إذا كان الفاعل مفردا (كتب) مثنى (كتبا) جمع (كتبوا) لكنه في الانجليزية لا يتغير أو لا يطابق فاعله، لا من حيث العدد ولا النوع على سبيل المثال He worte , She worte , They worte وأيضا من الصعوبات التي تواجه متعلم العربية الثنائية اللغوية Linguistic Duality.

٣) دراسة روحية كارا ١٩٧١ (Kara,R.,68)

" مشكلات الناطقين بالانجليزية عند تعلم العربية "

مشكلة الدراسة:

هذه الدراسة نُظِّمت لفحص المشكلات المسببة عن طرق تدريس اللغة العربية، والمشكلات الناجمة عن الاختلافات بين اللغتين العربية والإنجليزية، ومقترحات مبنية على التطورات الحديثة في طرق تدريس اللغات الأجنبية، فالاتجاه التقليدي المتبع في التدريس التأكيد العظيم على القواعد، وقليل من التركيز على اللغة المتحدثة.

خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

تكونت من ٥٨ ممن يدرسون العربية بجامعة Utah بالمستويات المختلفة.

ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

* تمت إجراءات الملاحظة والمقابلة بقسم اللغة العربية بجامعة كاليفورنيا.



* أعطى الاستبيان لطلبة بجامعة Utah يدرسون العربية بالمستويات المختلفة، وعددهم ٢٣ دارسا أما المستوى المتقدم فقد كان منهم ٢٤ طالبا.

* تمت مقابلة للطلبة لمعرفة اتجاهاتهم نحو اللغة والصعوبات التي تواجههم عند تعلمها.

نتائج الدراسة:

من أهم الصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلم العربية، صعوبات خاصة بطبيعة اللغة نفسها، وصعوبات ناجمة عن طرق التدريس، والكتب التعليمية والمعلم وفيما يلي بيانها:

(أ) صعوبات ناجمة عن طبيعة اللغة العربية نفسها ومنها:

١- صعوبات في الكتابة العربية، والتعرف على الأشكال المختلفة للحروف.

٢- صعوبات التمييز بين الحروف المتشابهة.

٣- صعوبات في التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

٤- صعوبات ناشئة من طبيعة قواعد اللغة، فمثلا في العربية تحل الصفة بعد الموصوف، وتوافقه في العدد والنوع والتعريف والتنكير وهذا قد يخالف غيرها من اللغات.

٥- عدم وجود فعل الكينونة في العربية.

(ب) مشكلات ناجمة عن طرق التدريس التقليدية (المعلم- الكتاب- مواد التدريس)

١- معظم مدرسي العربية غير مزودين بالطرق التعليمية أو النفسية الخاصة بتدريس اللغات، وأغلبهم يعمل بالمجال نظرا لكونه من متحدثي اللغة ولديه طلاقة فيها.

٢- معظم المدرسين يجهلون كيفية تصحيح الأخطاء.

٣- التركيز على مهارتي القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي الحديث والاستماع أو يكون دورهما ثانويا.

٤- الكتب تتبع طرقا تقليدية في عرض وتقديم المعلومات، والتدريبات لها طابع الثبات، وتعتمد على القواعد، وتستخدم اللغة الوسيطة.

(ج) أما عن معمل اللغة:

أجمع الدارسون على عدم مناسبة الشرائط Tapes لأغراض الاستماع، فالشرائط غير معدة كما يجب، ولا توجد وقفات بين النصوص التي تستخدم في تسهيل الإعادة، وأحيانا الصوت غير واضح، والسرعة غير مناسبة (وهذا يمكن للمعلم علاجه).

(د) أما عن المفردات:

المفردات العربية يتم التدريب عليها ككلمات منفصلة، وعادة تقدم مع الترجمة المساوية لها في الإنجليزية.

٤) دراسة رسلان ١٩٨٥ (مصطفى رسلان: ٥٤)

" وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين"

مشكلة الدراسة:

كانت المشكلة الأساسية في هذه الدراسة هي اقتراح برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملايويين وبيان مدى فاعليته من واقع تجريبه. ولقد استلزم إعداد هذا البرنامج إجراء دراسة تقابليه بين العربية والمالوية لتحديد الصعوبات التي تواجه الدارس المالوي عند تعلمه اللغة العربية عن طريق الاتصال المباشر بهؤلاء الطلاب.

خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تعرف صعوبات الدارسين في تعليم العربية، بينما استخدم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح.

ب) عينة الدراسة:

طبقت أداة البحث على ٥٠٠ طالب من منطقة جنوب شرق آسيا ممن يدرسون في جامعة الأزهر، وعين شمس بجمهورية مصر العربية.

ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- وجه الباحث سؤالا مكتوبا للدارسين هذا نصه: ما الصعوبات اللغوية "أصوات، كتابة، تراكيب" التي تواجهك عند تعلمك اللغة العربية؟

٢- كما أنه جمع عـددا من الكتابات الحرة التي كتبهـا الدارسون والدارسات في شكل رسائل موجهة إلى أصدقائهم في مصـر، كما جمع بعض التسجيلات التي قام بها الطلاب الملايويون للمحاضرات والدروس المختلفة التي يتلقونها في قاعات الدرس في جامعتي الأزهر وعين شمس.

٣- ثم قام البـاحث بتحليل كل مـا تجمع لديه من كـتابات لتـحديد الصـعوبات اللغوية التي تواجه الدارسين الملاويين سواء كانت نحوية أو إملائية.

نتائج الدراسة:

قسم الباحث نتائج الدراسة إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

أ) **صعوبات صـوتية:** ومن أهم الأصوات التي يواجه الدارس المالوي صعوبة في نطقها ما يلي: الهمزة، العين، الحاء، الظاء، الشين، القاف، الهاء، الصاد، السين، الثاء.

ب) **صعوبات الكتابة:** ومن أهمها: الحركات القصيرة، حذف النقاط (الإعجام)، زيادة كلمات، التزام رسم المصحف أحيانا، كتابة الهمزة، علامات الترقيم.

ج) **صعوبات في التراكيب اللغوية:** ومن أهمها عدم التمييز بين المذكر والمؤنث، المثنى والجمع، عدم التمييز بين المجـرد والمزيد، عدم معرفة أنواع المشتقات، العجز عن استخدام المعجم.

ب) القسم الثاني: دراسات خاصة بالأخطاء

١) دراسة معهد اللغة العربية بمكة المكرمة ١٩٨٤ (معهد اللغة العربية: ٥٥)

" الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية".

مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب المستوى المتقدم؟

٢- ما أكثر هذه الأخطاء شيوعا ؟

٣- ما الأسباب المحتملة والكامنة وراء هذه الأخطاء ؟



خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

كان عدد الطلاب ٧١ طالبا من الذين امتحنوا في المستوى المتقدم بقسم تعليم العربية بمعهد اللغة العربية، في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٠٢-١٤٠٣هـ.

ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

كانت مادة تحليل الأخطاء في هذه الدراسة كالتالي:

١- المادة المكتوبة في الاختبار النهائي.

٢- اختبار مفاجئ حيث وقع الاختيار على موضوع يمكن أن يكتب فيه جميع الطلاب. فقد يكون الاختبار النهائي مادة تساعد على تفادي الأخطاء نظرا لأنه تدرب على الموضوع أو على شبيه به، أما الاختبار المفاجئ فهو مادة مثيرة للأخطاء، ومن هنا يكون تنوع الأخطاء.

٣- وزعت الأوراق بعد ترقيمها على أعضاء اللجنة بمعدل حوالي ١٤-١٥ ورقة لكل عضو.

٤- كانت هناك أخطاء من أنواع متعددة، منها أخطاء في الإملاء، الأصوات، النحو، الصرف، دلالة الكلمة، وربما اشتمل الموضوع الواحد على أخطاء متنوعة.

٥- صنفت الأخطاء وحددت أنواعها وكيفية تصويبها.

٦- بدئ بالأخطاء النحوية ثم ثنى بالصرفية ثم ثلث بالإملائية ثم ختم بالدلالية.

٧- ووضعت الأخطاء في جداول مقسمة إلى منازل تختص كل منزلة فيها بنوع الخطأ.

من ١٪ : ٢٤٪ نادر

٢٥٪ : ٧٥٪ شائع.

٧٦٪ : ١٠٠٪ عام.



نتائج الدراسة:

تناولت الدراسة كل ظاهرة من الظواهر بالتفسير وأرجعتها إلى:

أخطاء ترجع إلى التداخل اللغوي أو نقل الخبرة بسبب العادات اللغوية الراسخة للغة الأم، والتي لا يمكن استئصالها. فمن المعروف أن لكل لغة أبجديتها وتختلف الرموز في كل أبجدية اختلافا قد يكون كبيرا وقد يكون قليلا، وفي لغة (اليوربا) على سبيل المثال يجعلون الثاء والذال والزاي والصاد والظاء والشين سينا فيقولون في ثم: سم وفي ذلك: سالك، وفي زيد: سيد وفي صادق: سادق وفي ظالم: سالم وهكذا.

كما أنهم يجعلون الحاء والخاء والعين والهاء همزة، ويجعلون الغين جيما قاهرية ويقولون في مغرب مجرب وهذا يؤكد النقل من اللغة الأم.

وهناك لغات، بل إن جل لغات الطلاب، لا تفرق بين المذكر والمؤنث ولا يؤنثون الفعل مع الاسم المؤنث، ولا مع الضمائر، ولا أسماء الإشارة، ولا الموصولات، ومن هذه اللغات (التركية، الأندونيسية، الفارسية، الفلبينية، اليوربا، البنغالية).

مثال ذلك: ذهبت إلى الأماكن المقدس.

السيدة أسماء رضي الله عنه.

حدث الحوادث.

الشمس الشديد.

أما تأنيث المذكر فهو من أخطاء المبالغة في التصويب حيث إن الطالب يريد أن يتفادى أخطاء هذه الظاهرة التي يدركها ويتفادى الوقوع فيها فيقع فيها. وهذا يشير إلى مجال آخر وهو مجال التطور اللغوي للدارس.

أما المجال الثالث فهو يشير إلى قواعد تنفرد بها اللغة العربية دون سائر اللغات الأخرى للدارسين، وهذا يشير إلى الأخطاء التي تمثل تداخل اللغة نفسها (Intralingual). لو أخذنا على سبيل المثال طالبا جنسيته توجو ولغته الأم كوتوكولي، تجده قد جعل العين حاء حيث إن العربية بها العين والحاء، وهما غير موجودين في لغة الدارس تجده يقول (أول بيت وضح للناس) بدلا من (أول بين وضع للناس).

أما اللغة الأندونيسية على سبيل المثال فهي لا تعرف التقسيم الموجود في اللغة العربية، فليس فيها زمن خاص بالماضي ولا بالمضارع ولا بالأمر.. إلخ. ومن هنا يحدث خطأ مبعثه تداخل اللغة العربية نفسها، وصعوبة التفرقة بين أزمنتها في ذهن الدارس الذي تكونت لديه خبرة لغوية لا تعرف مثل هذه التقسيمات، فمبعث الخطأ هنا التداخل اللغوي، وتداخل اللغة العربية نفسها، أي أن الخطأ معزو إلى تفاعل العاملين معا، بالإضافة إلى عوامل أخرى لا يمكن إغفالها، منها أن التطور اللغوي للطالب في اكتساب اللغة في هذه المرحلة ما زال دون المطلوب، وهذا يتطلبه إعادة النظر في الاستراتيجية الموضوعة لتعليم العربية، والكتب المؤلفة ولأنواع التدريبات وأنماطها.

٢) دراسة العصيلي، ١٤٠٥هـ (عبدالعزيز العصيلي، ٢٦)

"الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى".

مشكلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على السؤال التالي:

ما الأخطاء اللغوية الشائعة في الحديث الشفهي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ؟

يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما أنواع الأخطاء اللغوية في كلام هؤلاء الطلاب الشفهي ؟

٢- ما الأخطاء الشائعة وغير الشائعة ؟

٣- ما الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء ؟

خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

حدد تسعة وعشرون دارسا في المستويين الثالث والرابع - العينة تطبيقية عشوائية، قد مثّل كل لغة بطالبين فأكثر، والاقتصار على ثلاث عشرة لغة، واختيار عدد عشوائي من الدارسين داخل كل لغة.



ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- قام بتطبيق استبيان.

٢- سُجِّلت مقابلات منفصلة مع كل دارس مدتها ٣٥ دقيقة، خصص خمس عشرة منها للتعبير الموجه وعشرين للتعبير الحر.

٣- تُرجم الكلام المسموع إلى رموز مكتوبة.

٤- صُحِّحت الأوراق في ضوء التقسيمات الثلاثة للأخطاء (الأصوات، التراكيب، المفردات المعجمية)

٥- صُنِّفت الأخطاء داخل كل نوع، ووضعت جداول لمعرفة النسبة المئوية لشيوع الخطأ بين الدارسين، ونسبة تكراره إلى مجموعة أخطاء الدارسين في كل نوع.

نتائج الدراسة:

وقد وصل الباحث إلى أن هناك أخطاء في الأصوات والتراكيب والمفردات، أما عن الأخطاء في الأصوات فقد رتبها في الجداول حسب مخارجها من الحنجرة إلى الشفتين، ثم اتبع الجداول بتحليل كاف ربط فيه بين الأخطاء ولغات الدارسين، ورأى أن من الأسباب التي تكمن وراء هذه الأخطاء: النقل عن اللغة الأم، البيئة، المعلم، تداخل اللغة العربية نفسها، المبالغة في التصويب.

وقد أرجع الأخطاء في التراكيب إلى:

١- عدم وجود ظاهرة الإعراب في غالبية لغات الدارسين.

٢- أنظمة اللغة العربية نفسها لا توجد فيها ضوابط كاملة للتذكير والتأنيث.

٣- ازدواجية اللغة العربية.

٤- تداخل اللغة العربية نفسها.

٥- المعلم لا يراعي النطق السليم.

أما عن الأخطاء في المفردات فقد صنفها إلى أنواع أربعة هي الاستبدال، الحذف، الزيادة، النطق، وأخطاء الاستبدال أكثر شيوعا، وتليها أخطاء الحذف فالنطق فالزيادة.

وأرجع أسبابها إلى: أسباب اجتماعية، ثقافية، الازدواجية اللغوية.

٣) دراسة صلاح الدين حسنين وحمد النيل ١٤٠٥هـ (صلاح الدين حسنين وحمد النيل، ٢١)

" الأخطاء الشائعة لدى طلاب معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ".

مشكلة الدراسة:

ويهدف هذا البحث إلى معرفة الأخطاء الشائعة بين طلاب المعهد بجميع مستوياته، والاختبار موحد لجميع الطلاب، والهدف معرفة نسبة شيوع الأخطاء في المستوى الأول، وهل تدرج الطلاب من مستوى إلى مستوى قد يقلل من نسبة شيوع الأخطاء أو لا.

خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

تكونت من ٢٥٠ طالبا.

ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- أعد اختبار بطريقة تهدف إلى معرفة الأخطاء الصوتية، النحوية، الإملائية، واشتمل الاختبار على ما يلي:

أ - ورقة في الأصوات.

ب- ورقة في التراكيب النحوية.

ج- ورقة في الإملاء.

٢- جُمعت الأوراق وصححت.

٣- صُنفت بعد ذلك إلى أخطاء نحوية، إملائية، صوتية.

٤- صُممت كشوف خاصة لكل مستوى تحتوي على: المستوى، عدد الطلاب في كل مستوى، الجنسية، الخطأ، عدد مرات تكراره، تدرجه في المستويات المختلفة، والنسبة المئوية لشيوعه.

٥- الأخطاء في التراكيب النحوية وتفسيراتها.



نتائج الدراسة:

تم عرض نتائج هذه الدراسة تحت أقسام ثلاثة:

القسم الأول: وفيه يعرض الباحثان أهم الأخطاء الصوتية وتفسيرها.

القسم الثاني: وفيه يعرض الباحثان أهم الأخطاء النحوية وتفسيرها.

القسم الثالث: وفيه يعرض الباحثان أهم الأخطاء الإملائية وتفسيرها.

وسنعرض فيما يلي أهم نتائج كل قسم:

أ) الأخطاء الصوتية:

صمم الباحثان جدولا صنفت فيه الأخطاء الصوتية عند أفراد العينة، مبينا فيه الصوت العربي مثل (ش) والبديل (أي الصوت الذي نطقه الدارسون بدلا عن الشين) والدول التي ينتمي إليها الطلاب الذين نطقوا الصوت بهذه الطريقة، وعدد تكرار الخطأ والنسب المئوية وقد انتهت هذه الدراسة إلى أن أخطاء الطلاب في نطق الصوامت تتركز فيما يلي:

- الصوت الشفوي الأسناني (ف) نطق (P) والسبب في ذلك يرجع إلى عدم وجود الصوت الشفوي الأسناني في لغة الطلاب الذين أخطأوا فيه، وقد نطقوه (P) لأن الباء هي المقابل الانفجاري للفاء.
- الأصوات الأسنانية الآتية (ذ) استبدل به الزاي، (د) استبدل به التاء، الثاء استبدل به السين، السين استبدل به الشين أو الصاد.
- الأصوات المفخمة الأسنانية واللثوية، (ص) تنطق (ظ) وط تنطق ضادا.
- حرف الحلق: ع، ء، غ.
- الجين يستبدل به الطلاب الياء.

ب) الأخطاء النحوية:

درس الباحثان أخطاء الطلاب في التراكيب في ضوء ثلاثة مبان هي:

- المطابقة.
- المخالفة.
- الرتبة.



وقد تبين أن ٩٧ ٪ من أخطاء الطلاب تركزت في الصفة والموصوف من حيث التعريف والتنكير، كما ظهر أن ٢٩٪ من الطلاب أخطأ في المطابقة بين المبتدأ والخبر بينما أخطأ ٣٪ منهم في المطابقة بين الصفة والموصوف من حيث المطابقة في العدد.

كما أوردت الدراسة النسب المئوية لأخطاء الطلاب في كل من المطابقة في الجنس والمضاف والمضاف إليه والتمييز والحال والظرف كما تبين أيضا أن من الأخطاء الشائعة عند الطلاب ما يلي:

- تعريف العلم.
- جعل المتعدي لازما.
- تعدية الفعل اللازم.
- مرجع الضمير.

ج) الأخطاء الإملائية:

عرض الباحثان لأهم الأخطاء الإملائية التي ترددت عند الدارسين، وقد تركز معظمها في كتابة الهمزة المتوسطة.

٤) دراسة راجي راموني (Rammuny,R:,71)

" دراسة إحصائية للأخطاء في كتابات الطلاب الأمريكيين في اللغة العربية ".

مشكلة الدراسة:

في السنوات الأخيرة أجريت دراسات كثيرة حول تحليل الأخطاء، واكتساب اللغة الثانية، وخاصة تحليل أخطاء دارسي الإنجليزية والفرنسية، ومع ذلك هناك دراسات قليلة تتعامل كليا أو جزئيا مع تحليل أخطاء دارسي العربية كلغة أجنبية، وهدف هذا البحث هو التعرف على الأخطاء التحريرية للطلبة الأمريكان الذين يتعلمون العربية بالمستوى المتوسط، المتقدم، ومعرفة الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء وفسرت في ضوء علاقتها باستراتيجيات التدريس والتعلم.

خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.



ب) عينة الدراسة:

تم اختيار ١١٥ دارسا ممن أخذ اختبار Arabic Proficiency Test ؛هذه العينة تمثل تنوعا كبيرا من حيث البرامج التي تعرضوا لها، والخلفية وسنوات الخبرة. فبعض هؤلاء قد تعرض للطرق السمعية والشفوية، وآخرون تعرضوا لطرق القواعد والترجمة، والبعض (٨٩ دارسا تعرضوا للهجة العربية العامية (من خلال زياراتهم لدول عربية - آباؤهم من أصل عربي). وهذه العينة تنوع فيها عدد سنوات الخبرة، وتراوحت ما بين سنتين إلى ست سنوات، وهم يمثلون المستوى المتوسط والمتقدم.

ج) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

١- طبق الباحث على الدارسين جميعا اختبار إجادة اللغة العربية A.P.T ثم خصص لكل مستوى من الدارسين نوعا من الاختبار لا ستكشاف الأخطاء كالتالي:

- طلاب المستوى المبتدئ: أعطوا ترجمة صغيرة بالإنجليزية يترجموها إلى العربية.
- طلاب المستوى المتوسط: أعطوا أربع موضوعات منها يختارون واحدا.
- طلاب المستوى المتقدم: يتضمن الاختبار مقالين باللغة الإنجليزية يختارون واحدا ويلخصونه.

٢- فحصت الإجابات المكتوبة: جمعت الأخطاء التي تكررت خمس مرات أو أكثر وحللت.

٣- صنفت إلى أربع فئات Orthographic and phonological , lexical struct-ural and stylistic.

نتائج الدراسة:

النوع الأول: الأخطاء الصرفية A-orthographic and phonological Errors

والأخطاء في هذه الفئة تكون ناتجة عن:

١- التباين بين الأصوات الساكنة:

Contrasts involving non - English consonants

كاستعمال أصوات ساكنة خفيفة بدل الثقيلة على سبيل المثال:



التاء بدل الطاء يقول " تيب" بدلا من "طيب" Good

الدال بدل الضاد يقول "مريدة" بدلا من "مريضة" Sick

السين بدل الصاد يقول " مسر" بدلا من "مصر" Egypt

٢- الحروف الاحتكاكية البلعومية مثل مخارج الحروف

Velar and pharyrgeal fricatincs

- استعمال الخاء بدل العين " بخداد" بدل "بغداد

- استعمال الهاء بدل الحاء "واهدة" بدل "واحدة"

- استعمال الهمزة بدل العين "صناءة" بدل "صناعة"

٣- ومن المدهش أن البعض قد عكس ترتيب الحروف الساكنة:

- استعمال الضاد بدل الدال "أفراض" بدل "أفراد"

- استعمال الطاء بدل التاء "طاريخ" بدل "تاريخ"

٤- عدم التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة والخلط بينهما:

- " ياثرب" بدلا من "يثرب"

- "صاحيب" بدلا من "صاحب"

- "فندوق" بدلا من "فندق"

٥- نظام الإعجام يسبب لهما الارتباك والحيرة في وضع النقط

Dot confusion

سواء بالحذف أو الإضافة أو الخلط بين الحروف التي لها نفس العدد من النقاط فمثلا أسبانيا تصبح أسبابيا

٦- الإبدال في مواضع الحروف Metathesis مثلا أرجع تصبح أجرع / صعب تصبح صبع . وكذلك الخطأ في موضع الهمزة على سبيل المثال:

- مؤثرة تصبح مأثرة (impressive)

- قرآنا تصبح قرءنا (we read)



النوع الثاني: الأخطاء المعجمية **B- lexical Errors**

وتتضمن:

١- الفعل أتنفس (أشتم) رائحة الزهار.

٢- الاسم: زرنا قبر صلاح الدين (دفن صلاح الدين)

٣- الصفة: الشهر المستقبل (المقبل)

٤- التعرض للعامية تؤثر على الكتابة (الناس اللي مشوا، الناس الذين ذهبوا)

٥- الخلط بين الصفة والحال.

النوع الثالث: الأخطاء البنائية **C- Structural Errors**

١- عدم مطابقة الصفة الموصوف من حيث العدد والنوع، التعريف، والتفكير.

٢- عدم موافقة الفاعل للفعل في النوع والعدد.

٣- الخطأ في حروف الجر (حذف، إضافة، اختيار خاطئ لحروف الجر)

٤- الخطأ في استعمال أداة التعريف، مثلا إضافتها لأسماء الشهور والبلاد (الأسبانيا) أو حذفها من اسماء التعميم (تقدموا في علم وفن).

٥- الخطأ في الضمير العائد Referent pronoun (الرسالة التي أرسلته إليك).

٦- صيغ الجمع غير الصحيحة (نتائج يستعمل نتيجات بدلا منها، وكذلك أجنبيون بدلاً من أجانب).

٧- الخلط بين استعمال أن / أنّ (علمت أن / أردت أن أكتب لك).

٨- الخطأ في استعمال الأسماء الموصولة وما تعود عليه.

٩- الإعراب.

١٠- أدوات الاستفهام واستعمالاتها (ما.......... ماذا.........).

النوع الرابع: الأخطاء الأسلوبية **D - Stylistic Errors**

١- الفصل غير الضروري بين الفاعل والفعل (كانت عاصمة العالم الإسلامي الذي يمتد من...... إلى...... بغداد)

٢- ترجمة كلمة مكان أخرى (تذهب دراستي بخير - بانتظام).



٣- علامات الوقف غير مناسبة.

٤- تكرار الضمير (أنا أدرس في كلية - أنا أكتب - أنا أريد).

ويرى الباحث أن الأسباب المحتملة للأخطاء هي:

١- استراتيجيات التدريس والتعليم.

٢- معظم الأخطاء ترجع إلى نقص التدريبات الكتابية، واستعمال الطرق التقليدية التي تؤكد على الحفظ سواء بالنسبة للمصطلحات أو التراكيب دون تطبيقها وتوظيفها شفويا أو تحريريا.

٣- المبالغة في التصويب Hypercorrection هناك اتجاه للمبالغة في تصويب هجاء الكلمات التي تتضمن أصوات عربية صعبة (حجرة تصبح هجرة).

٤- المبالغة في التعميم: مثلا كأن يجمع أي مؤنث جمع مؤنث سالم بإضافة أ، ت.

٥- التداخل بين الإنجليزية واللغة العربية العامية.

٥) دراسة رشدي طعيمة ١٩٨٢ (رشدي أحمد طعيمة، ١١)

" المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان ".

مشكلة الدراسة:

تتصدى هذه الدراسة للإجابة على سؤال رئيسي واحد هو: كيف يمكن تعرف المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وما أهم الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في حل هذه المشكلات.

وتنحل هذه المشكلة إلى أسئلة ثلاثة هي:

- ما أهم مهارات الأداء الصوتي التي يجب أن يكتسبها الدارسون في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟
- ما أهم مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها ؟
- ما أهم المقترحات التي تساعد على تخطي مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين ؟



خطوات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

ب) عينة الدراسة:

طبق اختبار الأداء الصوتي على ١٢٥ دارسا ممن يتعلمون العربية كلغة ثانية.

جـ) أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أعد الباحث اختبارا يستهدف الكشف عن مدى اكتساب الدارسين للمهارات الصوتية، ويشتمل على سبعة أسئلة تقيس المهارات الآتية:

١- نطق الأصوات في شكلها المجرد.

٢- نطق الأصوات وقد وردت في كلمات.

٣- نطق الأصوات وقد وردت في جمل.

٤- نطق الأصوات وقد وردت في نص متكامل.

٥- السرعة في نطق الأصوات المكتوبة.

٦- معرفة مواطن الوقوف الجيد.

٧- نطق حروف المد نطقا صحيحا.

٨- التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة.

٩- صحة النبر في قراءة الجمل.

١٠- صحة التنغيم عند التعبير في مواقف طبيعية.

نتائج الدراسة:

قام الباحث بعرض النتائج حسب ورود أسئلتها في اختبار الأداء الصوتي، فقدم جدولا يبين الحالات التي عجز فيها أفرادها عن الأداء الصوتي المنشود في كل عنصر من عناصر الاختبار. وفيما يلي تلخيص لأهم نتائج هذه الدراسة:

١- الأصوات التي يشيع بين الدارسين الخطأ في نطقها تبلغ اثنى عشر صوتا هي: التاء / الحاء / الخاء / السين / الشين / الضاد / الطاء / الظاء / القاف / الكاف / الهاء ويعزى ذلك إلى التنوع الكبير في الخلفية اللغوية عند الدارسين.

٢- إذا كانت الأصوات السابقة يجد الدارسون صعوبة في نطقها وهي مجردة فإن الأصوات التي يجدون صعوبة في نطقها وهي في كلمات ثمانية أصوات هي: الثاء / الحاء / السين/ الضاد / الطاء / الظاء / العين / القاف / والصاد في بعض الأحيان.

٣- إن الخطأ في نطق الحركات أوضح وأظهر في نطق الأصوات الصامتة، ولقد كان هناك تفاوت بين الدارسين في نطق حروف المد الثلاثة.

٤- يجد الدارسون صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة الآتية: الدال والضاد / الذال والظاء / الحاء والهاء / السين والصاد. هذا بالإضافة إلى بعض النتائج الأخرى الخاصة بالنبر والتنغيم.

القسم الثالث: تحليل تفصيلي لدراسة حول الأخطاء الشائعة

دراسة هويدا محمد الحسيني، ١٩٨٨

" الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى " .

وهى رسالة للماجستير ناقشت فى كلية التربية- جامعة المنصورة

مقدمة:

تعد اللغة العربية هي اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجباريا في بعض البلاد الإسلامية في العالم، مثل باكستان وبعض الدول الأفريقية، كما أنها هي اللغة الرابعة أو الخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التي يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوربية.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فلم تعد اللغة العربية ضمن اللغات التي توصف بأنها لغة مهملة، وغريبة وصعبة، وغير ذلك من الصفات التي يطلقونها على اللغات غير المألوفة لديهم.

وتحتل العربية اليوم مكانة لا بأس بها في كثير من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، بل إن عددا كبيرا من المدارس الثانوية أدخلت العربية ضمن اللغات التي يختار من بينها الطالب.

وفي مصر يتزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، وخاصة في السنوات الأخيرة، ومن هنا تعددت مراكز تعليم اللغة العربية، فهناك برنامج تنظمه



جامعة الأزهر للوافدين، وهناك برامج تنظمها مراكز الخدمة العامة بجامعات القاهرة وعين شمس والإسكندرية.

كما أن هناك برامج تنظمها الجامعة الأمريكية وإدارة الوافدين فضلا عن المراكز والمعاهد الأجنبية التي تنظم برامج لتعلم اللغة العربية مثل المعهد الدولي البريطاني للغات بفروعه المختلفة، وغيره من المعاهد.

ومع حداثة عهد تعليم العربية لغير الناطقين بها نلحظ قصورا في برامج تعليم هذه اللغة ولقد أكدت الأبحاث السابقة أن تصحيح الأعمال التحريرية ودراسة كتابات الطلاب مصدر من مصادر تطوير برامج تعليم هذه اللغة، إذ يتم التعرف على الأخطاء الشائعة التي يقع فيها هؤلاء الطلاب، ومن ثم تبنى البرامج على أساس علمي ميداني وليس على أساس تصور نظري يتخيله واضعو هذه البرامج.

ولقد تعرض ريتشاردز لهذه القضية مبينا ما يترتب على إهمال النظر إلى أخطاء الدارسين، كما أبرز أهمية الاستناد إليها عند وضع المناهج وتطويرها، يقول ريتشاردز " ولقد وجد أن قليلا ما تهتم الكتب المتعلقة بتعليم اللغات بمعالجة أخطاء المتعلمين، وكيفية تصحيحها أو يبدو أن هذا راجع إلى عدم الإحساس بأهمية خاصة لهذه الأخطاء ومن ثم إهمالها، إلا أن التطبيقات الحديثة للنظريات اللغوية والسيكولوجية، قد أضافت إلى دراسة وتعلم اللغات أبعادا جديدة للاعتماد على دراسة الأخطاء وتصنيفها وتحليلها، ووضع برامج اللغة العربية في ضوئها، ودراسة الأخطاء مهم من أجل توجيه المناهج والمعلم لتلك المجالات التي يواجه الطالب فيها الصعوبات والأخطاء من أجل إعطائها عناية خاصة لمعالجتها حيث تؤدي مثل هذه الدراسات إلى التنبؤ بالأخطاء والعمل على الوقاية وتجنبها (Richards ,J).

وإدراكا من الباحثة لأهمية تحليل أخطاء الدارسين، وتصنيفها، وتعرف أسبابها وعلاجها فقد أجرت هذه الدراسة حول: **الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.**

مشكلة الدراسة:

وقد حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟



٢- ما العلاقة بين هذه الأخطاء وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، جنسيات الدارسين، الخبرة السابقة باللغة العربية، نوع البرنامج الدراسي ؟

٣- ما خصائص البرنامج العلاجي المقترح لتلافي هذه الأخطاء ؟

فصول الدراسة:

وقد بدأت الدراسة بمراجعة الدراسات السابقة، والتي انقسمت إلى قسمين: الأول، ويحوي دراسات حول الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب عند تعلمهم العربية كلغة أولى.

والقسم الثاني: والذي انقسم بدوره إلى قسمين ثانويين: أولهما يختص بالصعوبات التي تواجه الطلاب عند تعلم العربية كلغة ثانية وثانيهما يختص بالأخطاء التي وقع فيها الطلاب عند ممارستهم لبعض مهارات اللغة العربية. أعقب ذلك تعليق عام على الدراسات السابقة.

وتناول الفصل الثالث من الدراسة عدة قضايا تنضوي تحت ثلاثة أقسام رئيسية:

أولها، ويختص بالحديث عن اللغة العربية، وموقعها وتعليمها في المجتمع المعاصر. وثانيها ويختص بالحديث عن بعض الأساليب الشائعة لتعرف وتحديد صعوبات تعلم اللغة الثانية.

وثالث الأقسام في هذا الفصل يختص بالحديث على أسلوب تحليل الأخطاء.

وتناول الفصل الرابع من الدراسة منهج البحث وأدواته وفيه عرضت الباحثة لأدوات البحث التي استخدمت للوقوف على الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، وبيان العلاقة بين هذه الأخطاء وبعض المتغيرات مثل الجنس والجنسيات، والخبرة السابقة، نوع البرنامج، كما عرضت في نهاية الفصل تصورا لبرنامج علاجي مقترح لتلافي الأخطاء التي يقع فيها الدارسون.

أما الفصل الخامس والخاص بتحليل البيانات فقد استهدف عرض البيانات التي أمكن جمعها سواء عن طريق تطبيق الاختبار، أو تحليل الكتابات الحرة عند الطلاب، ومن ثم انقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام: الأول: عن نتائج تطبيق اختبار التعبير الكتابي، والثاني: عن نتائج تحليل الكتابات الحرة، والثالث: عن تفسير الأخطاء.



نتائج الدراسة:

انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تم عرضها في الفصل الخامس تحت ثلاثة أقسام كالتالي:

القسم الأول:

نتائج تطبيق الاختبار: أسفر تطبيق اختبـار التعبير الكتابي عن شيوع أخطاء معينة في كل من النحو والإملاء والصرف.

أ - بالنسبة للنحـو، فقـد تبين أن معظـم أخطـاء الطلاب تقع تحت أربعة مباحث رئيـسـيـة هي: التـعريف والتنكـير، التـذكيـر والتـأنيث، وحروف الجـر، والإعراب. ومن حيث مـعدل شيوع الأخطاء في هذه المباحث النحـوية فقد تبين أن الإعراب يأتي في مقدمتهـا. إذ تبلغ النسبة المئوية للأخطاء فيه ٦٤٪ بينما يأتي مبـحث حروف الجر في آخرها إذ تبلغ النسبة المئـوية للأخطاء فيه ١٣٪.

ب- بالنسبـة للإملاء فـقد تبين أن معظم أخطاء الطلاب تـقع تحت ستة مـباحث فرعـية هي: تقـصيـر الصوائت، إطالة الـصوائت، حذف الحـروف، زيادة الحروف، استبدال الحروف، والخطأ في مـوضوع الهمزة. وتبين أن أكثر هذه المباحث شيوعا في الأخطاء هو استبـدال الحروف، إذ تبلغ النسبة المئوية فيه ١١٪ بينما نجـد أن حذف الحـروف والخطأ في موضع الهـمزة من أقل هذه المباحث شيوعا في الأخطاء إذ تبلغ النسبة المئوية في كل منهما ٧٪.

ج- أمـا من حيث الصـرف فقـد تبين أن معظـم أخطاء الطلاب تقع تحت ثلاثة مبـاحث هي: الخلط بين صيـغتين من أصل واحد، واشـتقاق صـيغة غـير مسـتخدمـة، وإهمال ياء النسب، وأن إهمـال ياء النسب من أكثـر المباحث الصرفية شيوعا في الأخطاء إذ تبلغ النسبة فيه ٨٪.

هذا من حيث مـعدل شـيوع الأخطاء أما مـن حيث فروض البـحث فقـد انتهى البحث إلى ما يلي:

أ- قبول الفـرض الصفرى الخاص بالعـلاقة بين الأخطاء والجنس (بنون / بنات) قبـولا جزئيـا. إذ لا توجد فـروق ذات دلالة إحصـائية بين مـعدل شـيوع الأخطاء وبين جنس الطلاب وذلك في معظم المباحث اللغوية.

ب- رفض الفرض الصفرى الخاص بالعلاقة بين الأخطاء والجنسيات رفضا جزئيا إذ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل شيوع الأخطاء وبين جنسيات الدارسين في معظم المباحث اللغوية.

ج- قبول الفرض الصفرى الخاص بالعلاقة بين الأخطاء والخبرة السابقة باللغة العربية قبولا جزئيا، إذ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل شيوع الأخطاء، وبين عدد سنوات الخبرة السابقة باللغة العربية عند الدارسين باستثناء مبحث الإعراب.

د- الميل إلى رفض الفرض الصفرى الخاص بالعلاقة بين الأخطاء ونوع البرنامج الذي ينتظم فيه الدارسون. إذ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأخطاء اللغوية، وبين البرامج في ثلاثة مباحث هي التعريف والتنكير، والإعراب، والأخطاء الإملائية بينما لا توجد علاقة دلالة إحصائية بين الأخطاء وبين البرامج في المباحث الثلاثة الباقية. وهي التذكير والتأنيث، وحروف الجر، والأخطاء الصرفية.

القسم الثاني:

الكتابات الحرة: أسفر تحليل الكتابات الحرة التي أمكن جمعها من الدارسين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين من جنسيات مختلفة، من حيث الأخطاء الشائعة في مجال الكتابات الحرة. وهذا لا يتفق مع النتيجة التي سبق الإشارة إليها عند الحديث عن الفرض الثاني، وهو الخاص بالعلاقة بين الأخطاء والجنسيات، مما يثبت أن للجنسيات تأثيرا في معدل الأخطاء التي تظهر بين الدارسين فيما يختص بإجابات الدارسين على الاختبار، بينما لا يظهر تأثير كبير للجنسيات على أخطاء الدارسين فيما يختص بكتاباتهم الحرة. ولقد عَزَتْ الباحثة ذلك التفاوت إلى تنوع عناصر الاختبار وتعدد المهارات التي يقيسها.

القسم الثالث:

تفسير الأخطاء: ظهر من تفسير الباحثة للأخطاء اللغوية الشائعة بين الدارسين: أن كثيرا منها يعزى إلى التداخل اللغوي. ويقصد بذلك نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. كما تبين أن الأخطاء الأخرى أخطاء تطورية أي تعزى إلى اللغة العربية ذاتها.



المراجع

أ) المراجع العربية:

١- حمدى قفيشة: "تحليل الأخطاء" من وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م.

٢- رشدي أحمد طعيمة: **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٢م.

٣- ـــــــــــ: **المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها**، دراسة ميدانية، مكة المكرمة.

٤- سليمان داود الواسطى: " دارسو اللغة العربية من غير الناطقين بها، نوعياتهم ومشكلاتهم "، **ندوة تعليم العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨١م.

٥- شيخو أحمد سعيد غلادنت: **حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢م.

٦- صلاح الدين حسنين وحمد النيل وأحمد الميرغنى: **الأخطاء الشائعة لدى طلاب المعهد وتحليلها**، الرياض معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٧- عبدالعزيز العصيلى: **الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**، بحث تكميلي للماجستير- الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود ١٤٠٥ هـ.

٨- عبدالله ربيع محمود: "من مشكلاتنا الصوتية في نطق العربية الفصحى وتعليمها" **مجلة كلية اللغة العربية**، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد الثامن، ١٩٧٨م.

٩- عبدالله عباس الندوى: **نظام اللغة الأردية، الصوتي واللفظي والنحوي**، دراسة لغوية، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.



١٠- على أحمـد الخطيب "بحث ميداني في الدراسات التـقابلية في مـجال الأصوات العربية "، **من وقائـع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الأول، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.

١١- ف. عبدالرحيم: أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق " **من وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الأول، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٣م.

١٢- كمال بدرى: " نظام الزمن في اللغتين العربية والإنجليزية في ضوء التقابل اللغوي " **من وقائع ندوات تعليم اللغة العربيـة لغير الناطقين بها**، الجزء الأول، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٣م.

١٣- محمد عبد القادر أحمد: **المسلمون في أفغانستان**، القاهرة، مطابع سجل العرب، ١٩٨٤م.

١٤- ــــــــــــــ: **المسلمون في الفلبين**، القاهـــرة، مكتبـة النهضة المصرية ط ٣، ١٩٨٥م.

١٥- ــــــــــــــ: **المسلمون في غينيا**، القاهرة مطابع سجل العرب، ١٩٨٦م.

١٦- محمود إسماعـيل صينى وإسحق محمد أمين: **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، الرياض، عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م.

١٧- مصطفى حجـازي السيد: **العربيـة والهوسا نظرات تقـابلية**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القراء، ١٩٨٥م.

١٨- مصطـفى رسلان: **وضع برنامج لتـعليم اللغـة العربيـة للطلاب الملاويين**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥٠م.

١٩- معهد اللغـة العربية: **الأخطاء اللغـوية التحريرية لطلاب المسـتوى المتـقدم**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٤م.

٢٠- ــــــــــــــ: **قائمـة مكة للمـفردات الشـائعة**، مكة المكرمة، جـامعة أم القرى، (د، ت).



٢١- هارون الرشيد يوسف: مشاكل طلاب اللغة العربية من أبناء الهوسا من ناحية النطق في: **Journal of the Nigerian Association of teachers of Arabic and Islamic studies (NATAZS), Vol I L , No . I . December ,1980**

٢٢- يوسف سعيد ساس وتوفيق الصادق: " أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدول قطر. أسبابها، ومعالجتها " **من وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجزء الثاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م.

ب) المراجع الأجنبية:

23- Awwad , M : Error Analysis and Some Problems in Learning Arabic as Foreign Language Khartoum, **Arab journal of Language Studies , Vol . I , No . 2 . Feb , 1983 .**

24- Brown , H . D : **Principles of Language Learning and Teaching** , Englewood , N.J . Prentice-Hall , Inc . 1980 .

25- Corder , S.Pit : **Error Analysis and Inter Language** , London, oxford University press , 1981

26- Greis , N : **The Implications of Contrastive Analysis of Cultivated Cairene Arabic and English Language** . unpublished ph.D. Dissertation , University of Minnesota , 1963 .

27- Hanna, S. : **Problems of American College Students in Learning Arabic . A Diagnostudy of Reading Errors , Remedial Instruction and A Proposed Method of Teaching** . Ph .D. dissertation University of Utah , 1964 .

28- Irving.T " How Hard is Arabic,. In **The Modern Language Journal**, Vol 41, 6 October, 1957.



29- Kara, R . **The Problems Encountered by English Speakers in Learning Arabic**. Ph.D. Unpublished, University of California, Berkeley,1971.

30- Khoury, J. **Arabic Teaching Mannual with an Analysis of the Major Problems American High School Students Face in Learning Arabic**, Ph.D.Dissertation, University of Utah, 1961.

31- Lado,R. **Languags Teaching** , a Scientific Approach, New York Mc Grqw Hill,1964.

32- Lado, R. **Linguistics Across** Cultures, Mass, Newbury House. Publishers,1972.

33- Rammuny,R. **Statistical Study of Errors Made by American Students in Written Arabic** University of Michigan. 1978.

34- Sahakian,S.K. **Analysis of Common Spelling Errors Committed in Written Composition by the Students of the English Department**, Faculty of Education. Unpublished, M.A. Thesis, Faculty of Education , Mansoura University, 1978.

35- Valdman, A.Learner Systeymeid Error Analysis , in Jarvis, G. (ed) **The ACTFL Review of Foreign Language Education** Shoki, Ilbinias, vol.7, 1975.

